

Vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä

Matkalla kohti positiivista kasvatuskumppanuutta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2018
Suvi Tuominen

Ohjaaja: Lotta Uusitalo-
Malmivaara

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences	Laitos – Institution – Department
Tekijä – Författare – Author Suvi Tuominen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Parents' perceptions of home-school collaboration – On the way towards positive partnership	
Oppiaine – Läroämne – Subject Educational Sciences	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Lotta Uusitalo-Malmivaara	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> The objective of this thesis was to find out about parents' perceptions of the collaboration between home and school. The results were compared with Joyce L. Epstein's research on home-school partnership. The second objective was to develop a practical model of positive home-school partnership. The idea of positive home-school partnership is based on the results of this study, on Epstein's home-school partnership, and on theories on positive pedagogy and positive parenthood. The last two focus on the individual's personal strengths.</p> <p><i>Methods.</i> The study is qualitative and was carried out using a phenomenographic approach. The research data was collected from parents of six-graders from five schools in two towns. In total, 18 individual parents responded to an e-survey, with four of them selected for an additional interview. The interviews were carried out as themed interviews. The research material was analyzed by grouping significance units that formed subcategories. From those subcategories, categories of description were formed, the relations of which were depicted in a system of categories of description.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Four categories of descriptions presenting parents' views of home-school collaboration were found in this study. The categories were 1) forms of collaboration, 2) roles in collaboration, 3) preconditions for collaboration, and 4) significance of collaboration. The results indicate that home-school collaboration is considered an important factor regarding a child's learning and school performance. However, home-school collaboration is not yet on the level of partnership. To improve the collaboration between home and school, a positive home-school partnership model was created. The objective of the model is to consider the comprehensive wellbeing on the child. The methods and conditions of the model align with strength-based education principles.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>Home-School Collaboration, Home-School Partnership, Positive Partnership, Phenomenography</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Library of the University of Helsinki – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi</p>	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department	
Tekijä – Författare – Author Suvi Tuominen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä – Matkalla kohti positiivista kasvatuskumppanuutta			
Oppiaine – Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Lotta Uusitalo-Malmivaara		Vuosi – År – Year 2018	
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Pro gradu –tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Tuloksia peilattiin Joyce L. Epsteinin tutkimuksiin kasvatuskumppanuudesta. Toisena tavoitteena tutkimuksessa oli kehittää käytännön ehdotus positiivisesta kasvatuskumppanuudesta. Positiivinen kasvatuskumppanuus perustuu tutkimuksen tuloksina syntyisiin käsityksiin kodin ja koulun yhteistyöstä, Epsteinin kasvatuskumppanuuteen sekä vahvuusperustaisen kasvatuksen eli positiivisen pedagogiikan ja positiivisen vanhemmuuden teorioihin.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus on laadullinen ja sen toteuttamiseen käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin 6. luokkalaisten vanhemmilta kahden eri kaupungin viidestä eri koulusta. Wilman kautta lähetettyyn sähköiseen kyselylomakkeeseen vastasi 18 vanhempaa, joista neljää lisäksi haastateltiin. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Aineisto analysoitiin erittelemällä aineistosta merkitysyksiköitä, jotka muodostivat alakategorioita. Alakategorioista muodostettiin kuvauskategorioita, joiden suhteet toisiinsa kuvattiin kuvauskategoriajärjestelmässä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimusaineistosta ilmeni neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Kuvauskategoriat ovat 1) yhteistyön muodot, 2) roolit yhteistyössä, 3) toimivan yhteistyön edellytykset ja 4) kodin ja koulun yhteistyön merkitys. Tulokset osoittivat, että kodin ja koulun yhteistyötä pidetään merkittävänä lapsen oppimisen ja menestymisen kannalta. Kodin ja koulun yhteistyö ei kuitenkaan vielä ole kasvatuskumppanuuden tasolla. Kodin ja koulun yhteistyön parantamiseksi kehitettiin positiivisen kasvatuskumppanuuden sovellus, jonka tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, ja jonka toimintatavoissa ja edellytyksissä on huomioitu vahvuusperustaisen kasvatuksen periaatteet.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords kodin ja koulun yhteistyö, kasvatuskumppanuus, positiivinen kasvatuskumppanuus, fenomenografia			
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		ethesis.helsinki.fi	

Sisällys

1.	JOHDANTO	1
2.	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	3
2.1	Kodin ja koulun yhteistyön määrittelyä	3
2.1.1	Opetussuunnitelman perusteet	3
2.1.2	Yhteistoiminnan tasot	4
2.1.3	Yhteistoiminnan muodot	7
2.2	Kodin ja koulun yhteistyön merkitys	12
2.3	Toimiva yhteistyö	14
2.4	Vanhempien osallistumiseen vaikuttavat tekijät	19
3.	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4.	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1	Fenomenografinen lähestymistapa	24
4.2	Aineiston hankinta	27
4.3	Aineiston analyysi	30
5.	VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ	34
5.1	Yhteistyön muodot	35
5.1.1	Viestintä	35
5.1.2	Henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa	39
5.1.3	Vanhempainillat	41
5.1.4	Muut yhteistyön muodot	42
5.2	Roolit kodin ja koulun yhteistyössä	43
5.2.1	Vanhempien rooli	43
5.2.2	Opettajan rooli	47
5.2.3	Koulun muun henkilökunnan rooli	49
5.3	Toimivan yhteistyön edellytykset	51
5.4	Kodin ja koulun yhteistyön merkitys	53
5.5	Yhteenveto	55
6.	POHDINTA	57
6.1	Tutkimustulokset vuoropuhelussa teorian kanssa	57
6.2	Positiivinen kasvatuskumppanuus	62

6.2.1 Positiivinen pedagogiikka ja vanhemmuus.....	62
6.2.2 Positiivinen kasvatuskumppanuus	65
6.3 Jatkotutkimusaiheita	71
7. LUOTETTAVUUS	72
LÄHTEET	76
LIITTEET.....	81

TAULUKKO 1. Esimerkkejä siitä, miten alakategoriat muodostettiin.....	32
TAULUKKO 2. Positiivinen kasvatuskumppanuus	70

KUVIO 1. Toimivan yhteistyön peruselementit, toimintaedellytykset ja haasteet perustuen kirjallisuuteen (Clarke ym. 2010; Hoover-Dempsey ym. 2005; Lake & Billingslay 2000).....	15
KUVIO 2. Mikä- ja miten-ulottuvuuksien suhde perustuen Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) ja Niikon (2003, 19) teksteihin.....	27
KUVIO 3. Analyysipolku mukaillen Huuskon ja Paloniemen (2006, 166–169) ja Niikon (2003, 33–39) analyysipolkuja.	30
KUVIO 4. Kuvauskategoriat	34
KUVIO 5. Kuvauskategoria yhteistyön muodoista vanhempien käsityksen mukaan.	35
KUVIO 6. Kuvauskategoria kodin ja koulun yhteistyön osapuolten rooleista ...	43
KUVIO 7. Toimivan yhteistyön edellytykset -kuvauskategoria.....	51
KUVIO 8. Yhteistyön merkitys -kuvauskategoria.....	53
KUVIO 9. Kuvauskategoriajärjestelmä vanhempien käsityksistä kodin ja koulun yhteistyöstä.	56

1. Johdanto

Lapset ja nuoret Suomessa ja muualla eivät voi hyvin (Lapsiasiavaltuutetun kertomus eduskunnalle, 2018). Lasten hyvinvoinnin ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan monien tahojen yhteistyötä. Lapsen lähimmillä aikuisilla, vanhemmilla ja opettajalla, on suurin merkitys lapsen kasvuun ja kehitykselle. Kodilla ja koululla onkin siis tahoillaan merkittävä rooli lapsen hyvinvoinnille, mutta yhdessä merkitys voi olla vielä suurempi.

Kodin ja koulun yhteistyöllä on tutkitusti merkittävä vaikutus lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle (Epstein 2018). Yhteistyötä kodin ja koulun välillä on kuitenkin monenlaista eikä millainen tahansa yhteistyö ole lapsen etujen mukaista. Kodin ja koulun yhteistyön vaikutuksia, muotoja, toimivuutta ja suhteen edellytyksiä on tutkittu paljon sekä ulkomailla että Suomessa. Kodin ja koulun yhteistyön uraauurtava tutkija on Joyce L. Epstein, joka on tutkinut ja kehittänyt 1980-luvulta saakka kodin ja koulun yhteistyötä kohti kasvatuskumppanuutta. Hänen mukaansa kumppanuus on kodin ja koulun yhteistyön korkein muoto. Se pohjautuu kodin ja koulun väliseen tasavertaiseen kumppanuuteen lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi.

Toinen tutkimuksellinen näkökulma lapsen hyvinvoinnin tukemiseen on vahvuusperustainen kasvatus. Vahvuusperustainen kasvatus eli positiivinen kasvatus on lapsen luonteenvahvuudet huomioonottavaa myönteisiin puoliin keskittyvä kasvatustilasto. Suomessa on tehty kiinnostavia tutkimuksia kouluissa vahvuusperustaisen kasvatuksen vaikutuksista lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Yksi vahvuuspedagogiikan tunnetuista sovelluksista on Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen (2016) kehittämä Huomaa hyvä -materiaali, jota käytetään paljon muun muassa varhaiskasvatuksessa ja peruskouluissa. Australialainen tutkija Lea Waters (2015, 2017) on taas perehtynyt kotona tapahtuvaan vahvuusperustaiseen kasvatukseen eli positiiviseen vanhemmuuteen. Hänen tutkimuksissaan on selvitetty vanhempien vahvuusperustaisen kasvatustyylin merkitystä lapsen ja vanhemman hyvinvoinnille.

Oma ennakkokäsitykseni kodin ja koulun yhteistyöstä perustuu pitkälti Opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014). OPS:n (OPH 2014, 35) mukaan kodin ja koulun yhteistyön tarkoitus on edistää oppilaan kasvua, kehitystä ja lisätä kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Lisäksi OPS:ssa (OPH 2004) mainitaan hyvän yhteistyösuhteen edellytyksiä sekä toimintatapoja.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kodin ja koulun yhteistyö on vanhempien käsitysten mukaan. Tutkimuksen tuloksia verrataan Epsteinin (2018) kehittämään yhteistoiminnan syvimpään muotoon, kasvatuskumppanuuteen. Lopuksi pyritään rakentamaan siltaa positiivisen pedagogiikan ja positiivisen vanhemmuuden välille kasvatuskumppanuuden kontekstissa ja kehittää käytännön sovellus, jota ei tiettävästi ole aiemmin tehty. Tavoitteena on kehittää vahvuudet huomioonottava kodin ja koulun välisen yhteistoiminnan sovellus, positiivinen kasvatuskumppanuus.

2. Kodin ja koulun yhteistyö

Tässä osiossa esittelen sitä tutkimuksen kenttää, johon oma tutkimukseni sijoittuu. Päälähteenä on Joyce L. Epsteinin (mm. 1987, 1995, 2018) tutkimukset kasvatuskumppanuudesta. Lisäksi erittelen hyvän yhteistyösuhteen edellytyksiä pääasiassa Clarken, Whitakerin ja Icen (2010) tutkimusten mukaan. Lisäksi erittelen, mitä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) sanotaan kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen.

2.1 Kodin ja koulun yhteistyön määrittelyä

Kodin ja koulun yhteistyötä määritellään tässä tutkimuksessa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) kautta, Epsteinin (1992) ja Vuorisen (2000) kodin ja koulun tasojen määrittelyiden kautta sekä yhteistoiminnan muotoja eritellen.

2.1.1 Opetussuunnitelman perusteet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) on useita mainintoja kodin ja koulun yhteistyöstä. Opetussuunnitelman perusteiden eli OPS:n (OPH 2014, 35) mukaan kodin ja koulun yhteistyön tavoite on edistää oppilaan tervettä kasvua, kehitystä sekä lisätä koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Tämän takia on tärkeää, että koulun ja kodin välillä on toimiva yhteistyösuhde ja yhteistyön perusta on yhteinen arvopohdinta (OPH 2014, 15). OPS:ssa (OPH 2014, 35) on mainittu, että ”yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus”. Ensisijainen kasvatusvastuu on vanhemmalla, ja koulun tehtävänä on tukea kotien kasvatustehtävää (OPH 2014, 35). Vastuu kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä ja toiminnasta on opetuksen järjestäjällä (OPH 2014, 35). Luokkatasolla se tarkoittaa luokanopettajaa. Yhteistyön merkitys korostuu koulusiirtymisissä eli nivelvaiheissa sekä erityisen tuen tarpeen ilmetessä oppilaalla (OPH 2014, 36, 62).

2.1.2 Yhteistoiminnan tasot

Joyce L. Epstein (1987, 1992, 1995, 2018) on tutkinut paljon kodin ja koulun yhteistyötä, sen edellytyksiä ja hyviä käytänteitä siinä. Hän on luonut mallin yhteistoiminnan tasoista kuvaamaan kodin ja koulun yhteistyön kasvatusvastuun jakautumista. Mallissa yhteistyön tasot on jaettu neljään eri kategoriaan sen mukaan missä rooleissa koti ja koulu sekä muut lapsen koulunkäyntiin vaikuttavat instituutiot ovat suhteessa toisiinsa. (Epstein 1992, 1140.)

Ensimmäinen malli on erillisen vaikutuksen malli (*separate influence*), jossa perheellä ja koululla on erilliset tavoitteet ja toiminnot lapsen kasvatukselle. Tässä mallissa koti ja koulu ovat yhteistyössä vain vakavien ongelmien sattuessa. (Epstein 1992, 1140.)

Toinen malli on peräkkäisten vaikutusten malli (*sequenced influence*), jossa vastuu jakautuu ajallisesti peräkkäin. Malli perustuu siihen, että vanhemmat ovat kasvatusvastuussa lapsen varhaislapsuuden kriittisistä vaiheista ja kouluun valmistamisesta. Lapsen tullessa kouluikään kasvatusvastuu siirtyy koulun ammattikasvattajille. Koulun jälkeen vastuu siirtyy nuorelle itselle. (Epstein 1992, 1140.)

Sisäkkäisten vaikutusten malli (*embedded influence*) perustuu Bronfenbrennerin (1977, 514–515) ekologiseen teoriaan ihmisen kehityksestä ja siihen vaikuttavasta ympäristöstä. Sisäkkäisten vaikutusten mallissa lapsen kehitykseen ja menestykseen vaikuttavat kodin ja koulun lisäksi myös muut yhteisöt ja elämyksellinen ympäristö. Yksilö, koulu, koti ja muut yhteisöt vaikuttavat toisiinsa sisäkkäisesti. (Epstein 1992, 1140.)

Neljännessä mallissa eli päällekkäisten vaikutusten mallissa (*overlapping influence*) koti, koulu ja yhteiskunta vaikuttavat toisiinsa joko yhtä aikaa tai erikseen. Tässä mallissa kodin ja koulun yhteistyössä korostuu lapsen oma toimijuus. Lapseen vaikuttavat tahot eivät toimi lapsen yli, vaan lapsi on itse aktiivisena luomassa omaa polkuaan ja menestystään. Ympäröivien tahojen tavoite on kannustaa ja tukea sopivilla tavoilla lasta onnistumaan. Kodin ja koulun kes-

keinen tehtävä on siis lapsen kehityksen, oppimisen ja menestyksen tukeminen. Tässä korostuu kodin ja koulun vahva yhteistoiminta ja yhteinen lapsesta itsensä lähtevä tavoitteenasettelu. (Epstein 1992, 1140.)

Epstein (1987, 124–125; 2018) on päätenyt tutkimuksissaan siihen, että malleista neljäs, *päällekkäisten vaikutusten malli*, on kaikkein tehokkain ja toimivin kodin ja koulun yhteistyön tapa lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Epstein (2018) on tähän malliin perustuen jakanut toimivat kodin ja koulun yhteistyön muodot kuuteen pääryhmään, mitkä esittelen seuraavassa alaluvussa (2.1.3).

Vuorinen (2000, 21–22) jakaa yhteistyön kodin ja koulun välillä kolmeen tasoon toiminnan syvyyden mukaan: yhteydenpitoon, yhteistyöhön ja yhteistoimintaan. Yhteydenpito (*co-operation*) on tiedotusta kodin ja koulun välillä molempiin suuntiin pääasiassa, kun on jotain poikkeavaa tai erityistä, josta toisen osapuolen on syytä tietää. Yhteistyö (*collaboration*) on aktiivisempaa kuin yhteydenpito, ja siinä opettajat, vanhemmat ja oppilaat toimivat yhdessä, mutta yhteisiä tavoitteita ja päämääriä ei ole asetettu. Yhteistoiminta on kodin ja koulun yhteistä toimintaa yhdessä asetettujen tavoitteiden ja päämäärien suuntaisesti. Yhteistoiminnan taso vaatii molemmilta tahoilta eniten vaivannäköä. Se vaatii toimivaa ja toista kunnioittavaa vuorovaikutussuhdetta.

Cowan, Swearer ja Sheridan (2004, 202–203) pitävät yhteistyön ja kumppanuuden merkittävimpänä erona kumppanuuden prosessinomaista luonnetta. He näkevät, että yhteistyö saattaa jäädä sellaiselle tasolle, jossa toimitaan lyhyitä aikoja yksittäisten tavoitteiden saavuttamiseksi, minkä jälkeen yhteistyötä ei enää tarvita ennen seuraavaa tavoitteenasettelua. Kumppanuuden he taas näkevät pitkän aikavälin jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa tavoitteet muokautuvat ja muuntuvat prosessin myötä. Heidän mukaansa kumppanuus käsitteitään myös koskevan kaikkia oppilaita yhden perheen ja yhden opettajan välisen kahdenkeskisen yhteistyön sijaan. (Cowan ym. 2004, 202–203.) Kasvatuskumppanuuden itsessään ei ajatella tuottavan onnistumista lapselle, vaan yhteistoiminnan tavoitteena on tukea ja kannustaa lasta hänen toimijuudessaan eli auttaa häntä onnistumaan itse (Epstein ym., 2002, 8). Epstein ym. (2002, 8)

oletuksena on, että lapset kokevat tällaista tukea saadessaan, että heistä välitetään, ja näin ollen pyrkivät todennäköisemmin tekemään parhaansa.

Kasvatuskumppanuus

Sekä Epstein että Vuorinen pitävät tutkimusten perusteella parhaana yhteistyön tasona syvintä ja yhteisten tavoitteiden suuntaisesti toimivaa yhteistyötä. Epstein (2018) käyttää tästä käsitettä kasvatuskumppanuus, joka viittaa siihen, että koti ja koulu toimivat tasavertoisina osapuolina päämääränään lapsen hyvinvointi.

Kasvatuskumppanuuden pääkohteena on aina lapsi, vaikka myös vanhemmat ja opettaja yhteistyöstä hyötyvätkin (Epstein 2018). Kasvatuskumppanuuden toteutumisen kriteerit ovat yhteistyön näkeminen prosessina tulospäämäärien saavuttamisen sijaan ja osapuolten jaettu vastuu kasvatuksesta, ja sitä kautta yhdessä sovitut toimintamuodot (Epstein 2018). Kasvatuskumppanuus edellyttää yhteistä päätöksentekoa, suunnittelua, kehitystyötä ja arviointia. Kasvatuskumppanuus rakentuu sitoutumiselle, luottamukselle ja vastavuoroiselle vuorovaikutukselle. (Cowan ym. 2004, 203; Epstein ym. 2002, 10.)

Epstein ym. (2002, 9) näkevät kasvatuskumppanuuden osapuoliksi perheen ja opettajan lisäksi koulun muun henkilökunnan, kouluun kytköksissä olevat yhteisöt ja lähialueen toimijat, jotka kaikki ovat yhdessä vastuussa kaikkien lasten onnistumisesta. Kasvatuskumppanuudelle on olennaista molempien osapuolten asiantuntijuuden kunnioittaminen ja arvostaminen ja niiden hyödyntäminen parhaalla mahdollisella tavalla lapsen hyväksi. Edellytyksenä asiantuntijuuden kunnioittamiselle on tasavertaisuus. (Cowan ym. 2004, 201–202; Epstein 2018.)

Kumppanuus-termiä on myös keskustelussa kritisoitu. Termin nähdään viittavan tasaveroiseen asetelmaan kumppanien välillä, joka kuitenkin Alasuutarin (2010) ja Theodoroun (2008) mukaan on mahdotonta saavuttaa. Alasuutari (2010) tarkastelee kasvatuskumppanuutta erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hänen (2010, 23–24) mukaansa kodin ja koulun välinen yhteistyö jättää vanhemman heikompaan asemaan suhteessa institutionaaliseen kumppanuuden osapuoleen, kouluun tai päiväkotiiin ja opettajaan, sillä yhteistyö on riippuvaista opettajan toiminnasta ja halukkuudesta yhteistyöhön. Alasuutari nä-

kee, että institutionaalisuus tuo opettajan ja koulun rooliin korkeamman valta-aseman. Theodorou (2008, 256) pitää osallistumista luonteeltaan koulun määrittämänä, mikä johtaa jälleen siihen, että koululla on enemmän valtaa kuin perheellä.

2.1.3 Yhteistoiminnan muodot

Epstein (2018) on ryhmitellyt kasvatuskumppanuuden tapoja kuuteen eri ryhmään niiden tavoitteiden ja niissä tapahtuvan toiminnan perusteella. Ryhmitteilyn tarkoituksena on tukea kotia ja koulua kasvatuskumppanuuden onnistumisessa sekä tukea perheiden keskinäistä yhteistyötä sekä yhteistyötä myös muiden toimijoiden kanssa. Epstein (2018) kuitenkin korostaa, että jokaisen yhteisön tulee tunnistaa ja työstää omassa tilanteessa nousevat ongelmat. Epsteinin ym. (2009) mukaan yhteistyöhön huomion kiinnittäminen aloittaa itseään parantavan kehän, jossa yhteistyön parantuessa molemmat osapuolet luottavat toisiinsa enemmän ja ovat halukkaampia tekemään vielä merkittävämpää yhteistyötä lasten ja nuorten edun mukaisesti.

Seuraavaksi esittelen yhteistyön muodot. Jokaisen yhteistyömuodon esittelyn jälkeen mainitsen millä tavalla yhteistyönmuoto näyttäytyy Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014).

Viestintä

Viestinnällä Epstein (2018) tarkoittaa sekä kasvokkain että sähköisten tai paperisten viestintävälineiden avulla tapahtuvaa viestintää. Se voi olla sekä henkilökohtaista viestintää että ryhmälle suunnattua tiedottamista. Epsteinin (2018) mukaan tehokas ja toimiva viestintä tukee kasvatuskumppanuutta kodin ja koulun välillä. Erityisesti hän korostaa viestinnän selkeyttä varsinkin huonosti tai ei ollenkaan koulukieltä puhuvien kohdalla. Viikoittainen ja järjestelmällinen viestintä on myös tärkeänä. (Epstein 2018.) Epstein (2018) pitää huomioitavina asioina viestintään liittyen viestinnän laadukkuutta, luettavuutta, tapaa ja tiheyttä. Lisäksi on tärkeää löytää molemmille osapuolille sopivat viestinnän väylät. (Epstein 2018.)

Opetussuunnitelman perusteissa eli OPS:ssa (OPH 2014, 36) on mainittu useassa kohtaa säännöllisen ja kannustavan viestinnän merkitys hyvän yhteistyön edellytyksenä. Viestinnässä käytetään sekä henkilökohtaisia että ryhmätapaamisia ja tieto- ja viestintäteknologiaa (OPH 2014, 36). OPS:n (OPH 2014, 36) mukaan ”säännöllisen palautteen avulla huoltaja voi osaltaan tukea lapsensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä”. OPS:ssa (2014, 36) mainitaan sujuva tiedonkulku perheelle lapsen oppimisen ja kasvun edellytyksistä välttämättömänä vanhempien kasvatustehtävän hoidolle. Erikseen korostetaan viestinnän myönteisyyttä ja kannustavuutta (OPH 2014, 36). OPS:ssa (2014, 35) mainitaan, että ”yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan henkilöstön aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa sekä muutoin monipuolista viestintää.”

Vanhemmuuden tukeminen

Oppilaiden oppimista edistetään tukemalla oppilaiden kotiolosuhteiden kehittämistä sopivaan suuntaan antamalla tietoa vanhemmille. Tietoa annetaan myös oppilaiden terveyttä, sopivaa ravinnonsaantia, turvallisuutta ja oppimista tukevien olosuhteiden saavuttamiseksi. Tärkeänä nähdään myös koulumyönteisen ilmapiirin luominen kotiin. (Epstein 2018.) Yksi kumppanuuden tavoitteista onkin Epsteinin (2018) mukaan koulumyönteisen ilmapiirin luominen kotona ja kotoisan ilmapiirin luominen koulussa. Epstein (2018) tarkoittaa koulumyönteisellä ilmapiirillä sitä, että lapsi nähdään kotona myös oppilaan eikä vain tyttären tai pojan roolissa. Kotona vahvistetaan käsitystä koulun ja kotitehtävien merkityksestä sekä järjestetään toimintaa, joissa oppilaan taidot kehittyvät, ja oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Kotia pyritään tuomaan koulumaailmaan näkemällä jokainen lapsi yksilönä ja erityislaatuisena sen sijaan, että oppilaat nähtäisiin yhtenäisenä oppilaiden joukkona. Pyrkimyksenä on saada jokainen lapsi tuntemaan itsensä erityiseksi ja osalliseksi. (Epstein 2018.)

Epsteinin (2018) mukaan vanhemmuuden tukemisessa on huomioitava tärkeän tiedon saattaminen kaikille vanhemmille, vaikka he eivät pääsisivätkään osallistumaan tapaamisiin. Lisäksi on tärkeää antaa perheille mahdollisuus kertoa

koululle tärkeäksi kokemaansa tietoa perheen taustoista, kuten kulttuurista, perhekulttuurista sekä lapsen erityisistä taidoista ja tarpeista. (Epstein 2018.)

Opetussuunnitelman perusteissa ei mainita montaa vanhemmuuden tukemiseen liittyvää asiaa. Ensimmäinen maininta on tavoite huomioida perheiden moninaisuus ja perhekohtaisten tiedon ja tuen tarpeet (OPH 2014, 35). Lisäksi vanhemmuutta tuetaan antamalla neuvoja ja tietoa vanhemmille siitä, miten oppilasta voidaan tukea opiskelussa kotona.

Oppimisen tukeminen kotona

Tavoitteena oppimisen tukemisessa kotona on sitouttaa perheitä lapsen oppimiseen ja kannustaa ottamaan vastuuta lapsen oppimisesta. Tämä tehdään antamalla tietoa ja neuvoja koulun toiminnasta ja oppimiseen liittyvistä asioista. Tärkeänä osana ovat henkilökohtaiset tavoitekeskustelut opettajan, oppilaan ja vanhempien kesken. Tärkeää on, että oppilas on itse aktiivisena toimijana tavoitteen asettelussa. (Epstein 2018.)

Epstein (2018) ehdottaa oppimisen tukemiseksi kotona vuorovaikutusta vaativien kotitehtävien antamista systemaattisesti, jotta vanhemmat saavat tietoa koulun oppimissisällöistä. Lisäksi on tärkeää, että vanhemmat osallistetaan kaikkeen oppilasta koskevaan päätöksentekoon. (Epstein 2018.)

Opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 36) mukaan koulun ja huoltajien välillä käytävien keskustelujen ja yhteistoiminnan aiheena ovat opetuksen järjestämisen keskeiset asiat, kuten opetussuunnitelma, oppimisen tavoitteet, oppimisympäristöt ja työtavat, oppimisen tuki ja oppilashuolto, arviointi ja todistukset sekä opiskeluun liittyvät valinnat ja koulun tapahtumat. Edellä mainitut tukevat oppimista kotona antaen huoltajille tietoa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen. Oppimisen tukeminen kotona edistää koulumyönteisen ilmapiirin luomista ja antaa mahdollisuuden vanhemmille kiinnostua ja osallistua lapsen koulunkäyntiin. Suomalaisissa kouluissa perinteinen kotona oppimisen tukemisen muoto on vanhempainvartit, joissa opettajan kanssa keskustellaan lapsen yksilöllisistä tarpeista ja tavoitteista ja ohjataan mahdollisesti yksilöllisiin tuen muotoihin. (OPH 2014.)

Vapaaehtoisuus

Vapaaehtoisuudella tarkoitetaan vanhempien osallistamista koulussa tapahtuvaan toimintaan (Epstein 2018). Tavoitteena on hyödyntää vanhempien vahvuuksia sopivalla tavalla ja tuoda vanhemmat osaksi koulua, ja toisaalta tuoda koulu osaksi vanhemman elämää. Näin myös lapset saavat kokemuksen siitä, että koti ja koulu ovat yhteydessä eivätkä toisistaan erilliset. (Epstein 2018.) Epstein (2018) korostaa koulun puolelta mahdollisuuksien luomista vanhemmille osallistua koulun toimintaan. Mahdollisuuksien järjestämisen tulee olla joustavaa ja vanhempien resurssit huomioivaa, jotta jokaisella on mahdollisuus osallistua. (Epstein 2018.)

OPS:ssa (OPH 2014, 35) mainitaan, että keskeinen osa koulun toimintakulttuuria on huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä. OPS:ssa (OPH 2014, 36) kehoitetaan tarjoamaan vanhemmille mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen ja osallistua koulun tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen yhdessä koulun henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Vapaaehtoisuutta tukevaa toimintaa Suomen kouluissa on esimerkiksi vanhempainyhdistyksen toiminta ja osallistuminen koulun tapahtumien järjestämiseen. OPS:n (OPH 2014, 36) mukaan ”kodin ja koulun yhteistyössä edistetään myös huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta ja luodaan pohjaa vanhempainyhdistystoiminnalle. Vanhempien verkostoituminen ja yhteinen toiminta vahvistavat yhteisöllisyyttä ja antavat tukea opettajien ja koulun työlle.”

Vaikuttaminen

Mahdollisuus vaikuttaa on merkittävä osa yhteistyötä. Antamalla vanhemman äänen kuulua kouluun liittyvässä päätöksenteossa luodaan todellisia edellytyksiä kasvatuskumppanuudelle. (Epstein 2018.) Erityisesti Epstein (2018) korostaa siitä huolehtimista, että kaikista erilaisista ryhmistä saadaan ääni kuuluville, kuten eri etnisistä ja sosioekonomisista taustoista tulevien perheiden.

OPS:ssa (OPH 2014, 35–36) korostetaan useassa kohdassa vaikuttamismahdollisuuksien luomista huoltajille. Vaikuttamisen kohteina OPS:n (OPH 2014, 35–36) mukaan ovat koulutyön kehittäminen sekä koulun toiminnan ja kasvatustyön suunnittelu, arviointi ja kehittäminen. Lisäksi kehoitetaan vanhempain-

yhdistystoimintaan, joka on tyypillinen esimerkki vanhempien vaikuttamisen väylästä suomalaisissa kouluissa.

Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa

Epstein (2018) pitää tärkeänä kasvatusvastuun jakamista kodin ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tällä hän viittaa esimerkiksi sukulaisten, naapureiden, lähialueen yritysten ja järjestöjen sekä kunnallisten palveluiden sitouttamiseen oppilaiden kehityksen tukemiseen. Epstein (2018) pitää tärkeänä, että varmistetaan, että perheet saavat osallistua tasa-arvoisesti muiden toimijoiden järjestämiin tilaisuuksiin. Lisäksi tulee olla tarkkana muiden toimijoiden kanssa työskennellessä, että toiminnan tavoitteet vastaavat koulun tavoitteita. (Epstein 2018.)

OPS:ssa (2014, 36) mainitaan yhteistyön tärkeys ensinnäkin omaa koulua edeltävien ja tulevien koulujen kanssa nivelvaiheissa, kuten varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä lukioden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa. Lisäksi mainitaan kerho- sekä aamu- ja iltapäivätoiminta. Nämä ovat esimerkkejä yhteistyöstä oman koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Lähialueen toimijoista mainitaan nuoriso-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin sekä seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden lähiympäristön toimijoiden kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa yhteistyön tekeminen, jotta oppimisympäristöjen monipuolisuus lisääntyisi. (OPH 2014, 36.) Tyypillinen esimerkki suomalaisissa kouluissa tapahtuvasta yhteistyöstä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on seurakunnan pitämät aamunavaukset sekä eri järjestöjen asiantuntijoiden kutsuminen luennoimaan oppisisällön tukena.

2.2 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys

Toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä on tutkitusti suuri merkitys lapsen menestymiselle sekä hyvinvoinnille (mm. Epstein 2018; Hoover-Dempsey ym. 2005; Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice 2010; McNeal 2015). Epsteinin (2018) mukaan kumppanuuden myötä voidaan parantaa koulun ilmapiiriä, tukea perheitä, parantaa vanhemmuuden taitoja, luoda perheille kontakteja koulukontekstissa ja yhteisöissä sekä auttaa opettajia heidän työssään. Yhteistyöstä hyötyvät siis lapsen lisäksi myös vanhemmat ja opettaja. Pääsyy kumppanuudelle on kuitenkin tukea lasta koulunkäynnissä ja myöhemmin elämässä.

Merkitys lapselle

Vanhempien osallistumisella lapsen ja nuoren koulunkäyntiin on tutkimusten mukaan merkittävä vaikutus lapsen ja nuoren oppimiselle, koulunkäynnille, tulevaisuuden saavutuksille sekä hyvinvoinnille (mm. Gonzalez, Doan Holbein, & Quilter 2002, 463; Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey 2000, 483; Henderson & Mapp 2002, 43; Hoover-Dempsey ym. 2005, 123–124; McNeal 2015, 163; Wang & Sheikh-Khalil 2014, 620; Wilder 2014, 392–393). Vanhempien osallistuminen ja sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin vaikuttaa lapsen sisäiseen motivaatioon ja suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan varsinkin, kun vanhemmat tukevat rohkaisten ja kannustaen vaivannäöstä oppimisen aikana (Gonzalez ym. 2002, 463; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein 2005, 120; Koskinen, Blum, Bisson, Phillips, Creamer, & Baker 2000, 34; Marchant, Paulson, & Rothlisberg 2001, 515). Yhteistyö vaikuttaa oppilaan pätevyyden tunteeseen, sosiaalisiin taitoihin, kuten avunpyytämiseen vertaiselta tai aikuiselta tarpeen tullen, sekä itsesääätelytaitoihin, jotka vaikuttavat muun muassa oppimiseen (Gonzalez-DeHass ym. 2005, 113; Hoover-Dempsey ym. 2005, 123–124; Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice 2010; McWayne, Fantuzzo, Cohen, & Sekino 2004, 373). Joidenkin tutkimusten mukaan koulunkäyntiin osallistuvien vanhempien lapsilla on todettu olevan myös parempi lukutaito, he jäävät vähemmän luokalle ja putoavat vähemmän kokonaan koulutuksen ulkopuolelle (Barnard 2004, 39; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss 2006, 661). Heitä on myös vähemmän erityisen tuen piirissä, ja oppilaiden nivelvaiheet luokka-asteiden välillä sujuvat

helpommin (Grolnick ym. 2000, 483; McWayne ym. 2004, 373; Meidel & Reynolds 1999, 395–396). Joidenkin tutkimusten mukaan osallistuvien vanhempien lapsilla on pienempi todennäköisyys teiniraskauksiin, heillä on aikuisena paremmat kognitiiviset taidot, he työllistyvät varmemmin, saavat enemmän palkkaa ja heillä on pienempi todennäköisyys rikolliseen käyttäytymiseen aikuisena (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson 2002, 54). On siis tärkeää lapsen kehityksen kannalta, että vanhemmat ovat osana lapsen koulunkäyntiä oikealla tavalla.

Kiistatta vanhempien osallistumisessa lapsen koulunkäyntiin on paljon hyviä puolia ja hyötyjä, mutta Lareau (2000) on löytänyt myös joitakin haasteita ja haittapuolia, joita on tullut esiin liittyen vanhempien osallistumiseen lapsen koulunkäyntiin. Lareau (2000, 154) tuo esille tutkimuksissaan muun muassa sen, että vanhempien osallistuminen saattaa aiheuttaa lapsen ja vanhempien välille konflikteja, jotka johtuvat vanhempien pyrkimyksestä osallistua lapsen koulunkäyntiin.

Merkitys vanhemmille

Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on lapsen koulunkäynnin tukemisen lisäksi myös vanhemmuuden ja opettajuuden tukeminen (Cowan ym. 2004, 203; Epstein 2018). Vanhemmuutta ja opettajuutta tulisi tukea sekä liittyen yhteisen kasvatustavoitteen saavuttamiseen että muuhun vanhemman ja opettajan tehtävään (Epstein 2018). Yhteistyön myötä vanhemmat tulevat tietoisiksi lastensa vahvuuksista, kehityksestä ja kyvyistä ja oppivat ohjaamaan lasta sopivalla tavalla. Vanhemmat saavat myös tietoa lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyen yhteistyön kautta sekä opettajalta että muilta vanhemmilta. Yhteistoiminnan kautta vanhemmat saavat selkeämmän kuvan siitä, mitä lapsilta kokonaisuudessaan odotetaan. (Epstein ym. 2009.) Yhteistyön myötä vanhemmat saattavat saada myös sosiaalisia verkostoja yhdessä muiden vanhempien kanssa. Toisaalta Lareau (2000, 152) on todennut vanhempien pätevyyden tunteen heikentyneen, jos vanhemmat eivät pysty auttamaan lastaan kotitehtävien tekemisessä.

Merkitys opettajalle

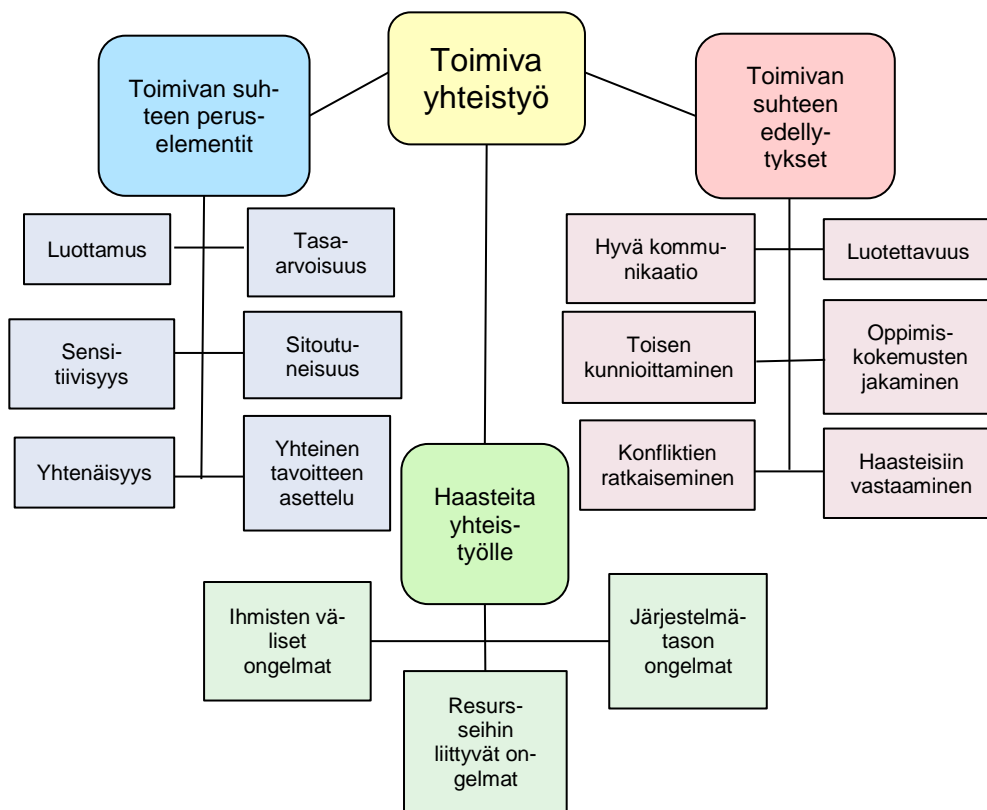
Myös opettajat hyötyvät kodin ja koulun yhteistyöstä. Epsteinin (2018) mukaan opettajat, jotka suhtautuvat myönteisesti kodin ja koulun yhteistyöhön, hyötyvät kotien antamasta tuesta ja saavat keinoja ohjata lapsia yksilöllisemmin ja sitä kautta onnistuneemmin. Suomen Vanhempainliiton (2007) mukaan yhteistyö perheiden kanssa ei tue pelkästään yksittäisten oppilaiden kanssa tehtyä työtä vaan koko luokkayhteisön asioiden hoitamista. Tätä tukee myös McNealin (2015, 163) tutkimus, jossa selvisi, että muutaman aktiivisen vanhemman tuesta riitti hyötyjä koko luokalle eikä vain aktiivisten vanhempien lapselle.

Epsteinin (2018) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen on koulun vastuulla, ja näin ollen se vie opettajan resursseja pois opetuksesta (Lareau 2000, 161). Huonolla yhteistyöllä, kuten epäonnistuneilla tapaamisilla vanhempien kanssa, voi olla negatiivinen vaikutus opettaja pätevyyden tunteeseen.

2.3 Toimiva yhteistyö

Toimivan suhteen peruselementit

Tutkimusten mukaan kodin ja koulun yhteistyön laadulla on enemmän merkitystä oppilaan menestymisen kannalta kuin yhteistyön määrällä (Adams & Christenson 2000). On myös todettu, että huono suhde lapsen lähimpien aikuisten välillä, kuten vanhempien ja opettajan välillä, luovat esteitä lapsen saamaan tuen määrään, laatuun ja laajuuteen (Clarke ym. 2010, 76). Jotta kodin ja koulun yhteistyö on toimivaa, se vaatii molempien osapuolen vaivannäköä suhteen eteen. Toimivan yhteistyön perustana on avoin ja rehellinen vuorovaikutussuhde, joka keskittyy lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen (Epstein 2018). Tässä tutkimuksessa toimivan yhteistyön peruselementit on jaettu kuuteen osaan (KUVIO 1). Toimivan suhteen kehityksen edellytykset on jaettu viiteen eri elementtiin.



KUVIO 1. Toimivan yhteistyön peruselementit, toimintaedellytykset ja haasteet perustuen kirjallisuuteen (Adams & Christenson 2000; Clarke ym. 2010; Hoover-Dempsey ym. 2005; Lake & Billingslay 2000).

Tutkimusten (mm. Adams & Christenson 2000; Clarke ym. 2010) mukaan toimivan yhteistyön yksi tärkeimmistä elementeistä on luottamus. Kodin ja koulun yhteistyössä luottamuksella tarkoitetaan sitä, että molemmat osapuolet voivat luottaa siihen, että toinen toimii yhdessä sovittuja tavoitteita kohti. Luottamuksen syntyminen edellyttää positiivista vuorovaikutusta vanhempien ja koulun välillä (Adams & Christenson 2000), ja se kehittyy ajan myötä yhdessä toimimisen kautta (Dunsmuir, Frederickson & Lang 2004). Brykin ja Schneiderin (2002) mukaan luottamuksen syntyyn vaikuttavat toisen kunnioittaminen, kuten toisen tarkka kuunteleminen, toisen arvostaminen, kuten toimiminen niin, että toisen haavoittuvuuden tunne vähenee, pätevyys oman roolin täyttämiseen, sekä tinkimättömyys eli toimiminen sanojensa mittaisesti. Lisäksi vanhempien osallisuus lapsen koulunkäyntiä koskevassa päätöksenteossa lisää luottamusta (Clarke ym. 2010, 67). Luottamus yhteistyöhön vaikuttaa tutkimusten mukaan oppilaan menestymiseen koulussa, läsnäoloon ja suoriutumiseen (Adams &

Christenson 2000; Bryk & Schneider 2003). Luottamus suhteessa vaikuttaa myös vanhempien omaan suhtautumiseen omasta merkityksestään lapsen koulunkäynnille. Luottamus vahvistaa vanhempien sitoutuneisuutta, kärsivällisyyttä ja anteeksiantavuutta. (Lake & Billingsley 2000, 248.)

Toinen tärkeä elementti toimivassa suhteessa on tasa-arvoisuus vanhemman ja opettajan välillä. Laken ja Billingsleyn (2000, 249) mukaan vallan ja auktoriteetin epätasapaino aiheuttaakin eniten epäsopua perheen ja koulun välillä. Tärkeää tasa-arvoisuuden saavuttamisessa on tunnistaa molempien osapuolten asiantuntijuus suhteessa. Opettaja on oppimissisältöjen, pedagogian ja kehityksen asiantuntija, kun taas vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita. (Clarke ym. 2010, 69.) Kun osapuolet ovat mukana tasavertoisina yhteistyösuhteessa, saadaan varmistettua oppilaalle mahdollisimman hyvät kasvun ja kehityksen edellytykset. Tasapainoon valtasuhteessa päästään tiedostamalla mahdollisuus epätasa-arvoisuudesta sekä kunnioittamalla ja arvostamalla toista. Vanhemmat ovat lähtökohtaisesti heikommassa asemassa verrattuna opettajaan, sillä koulu instituutiona määrittää tiettyjä koulunkäyntiin liittyviä asioita (Clarke ym. 2010, 69). Tämän takia vastuu suhteen alulle panemisesta ja kehittymisestä on opettajalla ja koululla.

Kolmas tärkeä perusta toimivalle suhteelle on molempien osapuolten sensitiivisyys (Clarke ym. 2010). Sensitiivisyydellä tarkoitetaan erityisesti sitä, että opettaja on kiinnostunut perheen taustoista, kuten sosiaalisista, kulttuurisista, historiallisista ja kielellisistä taustoista. Osapuolten tulisi pyrkiä ottamaan edellä mainitut huomioon parhaimpansa mukaan (Clarke ym. 2010, 69).

Neljäs peruselementti on sitoutuneisuus yhteistyöhön (Clarke ym. 2010). Jotta suhde muodostuu toimivaksi, molempien osapuolten tulee olla sitoutuneita siihen. Yhteistyösuhde on dynaaminen ja kehittyvä, ja mitä pidempään osapuolet toimivat yhteistyössä, sitä paremmaksi suhde voi kehittyä. Lapselle tärkeää olisi, että suhteeseen sitoudutaan koko lapsen koulupolun läpi. (Clarke ym. 2010, 66.)

Viides elementti on suhteen kodin ja koulun yhtenäisyys lapsen elämässä (Clarke ym. 2010). Yhtenäisyys voi olla joko vertikaalista tai horisontaalista. Vertikaalisella yhtenäisyydellä tarkoitetaan aika-ulottuvuutta. Esimerkiksi vertikaalinen yhtenäisyys korostuu nivelvaiheissa. Nivelvaiheissa tapahtuva aktiivinen yhteistyö eri tahojen kanssa luo turvan tunnetta lapselle, kun hän tietää, että huolimatta suuresta muutoksesta hänen koulutaipaleellaan, tukiverkko pysyy kuitenkin vahvana. Horisontaalinen yhtenäisyys tarkoittaa sitä, että lapsi kokee, että kodin ja koulun välillä vallitsee yhtenäisyys eli sekä kotona että koulussa on nähtävillä samat periaatteet, ja molemmissa ollaan tietoisia toisesta. (Clarke ym. 2010, 66.)

Tärkeää on myös, että vanhemmat ja opettaja jakavat samat uskomukset. Uskomuksiin kuuluvat yhtenevä käsitys kasvatusyhteistyön tavoitteista ja molempien roolien merkityksestä. (Clarke ym. 2010, 64–65.) Hoover-Dempsey ym. (2005) mukaan tärkeää on, että molemmat osapuolet ymmärtävät erityisesti vanhempien roolin tärkeyden.

Toimivan suhteen kehittyminen

Tietyt asiat edesauttavat toimivan suhteen syntymistä. Oleellisinta on, että kommunikaatio osapuolten välillä on toimivaa (Clarke ym. 2010). Kommunikaatiolla tarkoitetaan sekä puheen kautta ilmaistua viestintää että kirjallisia viestintävälineitä. Kommunikaation kautta saadaan tietoa toisen tarpeista ja toiveista sekä voidaan sopia yhteisiä tavoitteita. Sen kautta annetaan tietoa lapseen liittyvistä asioista molempiin suuntiin. Positiivisen kommunikoinnin myötä osapuolten luottamus toisiinsa lisääntyy. (Clarke ym. 2010.) Erityisesti hankalissa tilanteissa hyvät kommunikoinnin tavat korostuvat, jotta suhde pysyy toimivana (Epstein 2018).

Osapuolten tulee olla luotettavia, jotta suhde voi kehittyä. Luottamus suhteen luonnollisesti vahvistuu, kun opettaja ja perhe toimivat yhteisesti sovittujen tapojen mukaisesti (Clarke ym. 2010, 71). Toisaalta luotettavuutta lisää se, että molemmat osapuolet osoittavat luottavansa toisen luotettavuuteen. Suhteen

kehittyminen toimivaksi vaatii myös molemminpuolista kunnioitusta. Tässäkin oleellista on toisen asiantuntijuuden tiedostaminen ja tunnustaminen (Clarke ym. 2010, 71). Blue-Banningin ym. (2004, 179) mukaan kunnioitusta osoittaa toisen arvostaminen ja tuomitsemattomuus. Koulu voi osoittaa kunnioitusta perheitä kohtaan pyrkimällä ymmärtämään arkielämän haasteita ja olemaan joustavia.

Oppimiskokemusten jakaminen on tärkeää, jotta suhde kodin ja koulun välillä kehittyä toimivaksi. On tärkeää, että koulu jakaa perheille tarpeeksi olennaista tietoa, kuten opetussisällöistä ja arviointikriteereistä. Tällä tavalla vanhemmille annetaan myös mahdollisuus osallistua oppilaan oppimiseen ja sitä kautta myös jakaa omia kokemuksiaan lapsen oppimisesta opettajalle. (Clarke ym. 2010, 72.)

Myös kodin ja koulun vuorovaikutussuhteissa, kuten kaikissa suhteissa, voi ilmetä erimielisyyksiä. Toimivassa suhteessa konfliktit eivät kuitenkaan hajota osapuolten välistä luottamusta ja kunnioitusta. Jos konflikteja ei käsitellä avoimesti kommunikoiden, se tulee vaikuttamaan myöhempään suhteen kehittymiseen. Tärkeintä konflikteissa on keskittyä lapsen tarpeisiin ja parhaaseen, joka on koko yhteistyön tavoite. (Clarke ym. 2010, 73.)

Tyypilliset haasteet kehittyvälle suhteelle voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: 1) ihmisten väliset ongelmat 2) resurssit ja 3) järjestelmätason ongelmat (Clarke ym. 2010). Ihmisten välillä ongelmaksi saattaa muodostua asenteiden ja käsitysten erilaisuus, kuten erilainen arvopohja, erilaiset kulttuuriset ja kielelliset taustat ja tunne epätasa-arvoisuudesta osapuolten välillä (Clarke ym. 2010, 74). Epävakaus suhteessa saattaa johtaa perheen passiivisen roolin omaksumiseen, mikä on luonnollisesti este toimivan ja hyvän vuorovaikutussuhteen kehittymiselle (Liontos 1992, 26). Jos vanhemmille ei ole selvää, mitä heiltä odotetaan, saattaa heidän pätevyyden tunteensa heiketä (Clarke ym. 2010). Opettaja taas saattaa pelätä kritiikkiä vanhemmilta koskien opettajuuttaan (Christenson & Sheridan 2001, 75; Liontos 1992, 26–27), mikä aiheuttaa epävakautta suhteeseen. Tiettyjen resurssien puute voi olla myös esteenä hyvän yhteistyön kehittymiselle. Tällaisia voivat olla muun muassa perheen kaukainen asuinpaikka,

logistiset ongelmat, joustamattomat työajat ja turvaverkkojen puuttuminen. Järjestelmätason haasteet käsittävät koko koulua koskevien toimintatapojen puute tai puutteellisuus, kuten koulun järjestämien vaikuttamisen mahdollisuuksien puute tai sopivien viestintävälineiden puute. (Clarke ym. 2010.)

2.4 Vanhempien osallistumiseen vaikuttavat tekijät

Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin kodin ja koulun yhteistyön kautta on merkittävää lapsen oppimiselle. Onkin tärkeää motivoida vanhempia yhteistyöhön. Vanhemman motivoitumiseen vaikuttavat hänen uskomuksensa roolistaan vanhempana, omista kyvyistään ja resursseistaan (Hoover-Dempsey ym. 2005, 108–109). Uskomuksilla tarkoitetaan pätevyyden tunnetta omista ominaisuuksista (Bandura 1997). Uskomukset ja roolit muodostuvat sosiaalisesti (Biddle 1979; Hoover-Dempsey ym. 2005, 109). Biddlen (1979) rooliteorian mukaan ihmisen roolin muodostumiseen vaikuttavat hänen aiemmat kokemuk-
sensa ja odotuksensa kyseessä olevaa roolia kohtaan. Kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa aiemmat kokemukset ovat esimerkiksi vanhemman omia koulukokemuksia tai aiempia kokemuksia yhteistyön tekemisestä. Odotuksia vanhemman roolille luovat vanhempi itse, läheiset ihmiset, luokan muut vanhemmat ja koulun henkilökunta (Auerbach 2007, 275–276). Vanhemman motivoitumisessa sitoutua lapsen koulunkäyntiin on ennen kaikkea kyse siitä, että uskooko vanhempi pystyvänsä vastaamaan omiin ja muiden odotuksiin vanhemman rooliin liittyen (Hoover-Dempsey ym. 2005, 107). Koulun ja opettajan on syytä tiedostaa ja kommunikoida millaisia odotuksia heillä on vanhemmille, kuten miten vanhemman odotetaan tukevan lapsen koulunkäyntiä, kuinka tärkeänä vanhemman tukea pidetään ja kuinka todennäköistä on, että vanhemman avusta on hyötyä lapselle (Hoover-Dempsey ym. 2010, 47). Vanhemman motivaatioon sitoutua yhteistyöhön vaikuttaa myös hänellä käytössään olevat resurssit, kuten aika, energia ja tukiverkostot (Hoover-Dempsey & Sandler 1997, 32).

Banduran (1997) minäpystyvyysteorian mukaan vanhemman pystyvyyden taso vaikuttaa siihen, miten hän tulee onnistumaan tehtävässään. Mikäli vanhemmalla on korkea pystyvyyden tunne kyvyistään tukea lasta koulunkäynnissä, hän

todennäköisemmin myös pyrkii yrittämään tukea lasta ja myös onnistuu siinä. Tästä syntyy positiivinen pystyvyyttä tukeva kierre. Jos taas vanhempi ei koe olevansa pystyvä auttamaan lasta, hän myös herkemmin on tekemättä sitä. Sen sijaan hän saattaa pyrkiä ohjaamaan lapsen muulle auttavalle taholle. Näin toimiessaan vanhempi ei voi saada onnistumisen kokemusta eikä pystyvyyden tunne voi kasvaa. Pystyvyyden tai pätevyyden tunnetta lisäävätkin omat onnistumisen kokemukset, vertaisten, kuten toisen vanhemman, onnistumisen kokemukset ja toisen asian kannalta merkittävän henkilön kannustus, kuten opettajan tai toisen vanhemman positiivinen kannustus (Bandura 1997; Hoover-Dempsey & Sandler 1997, 31). Positiiviset uskomukset itsestä vanhemman roolissa ja oppilaan vanhempana motivoivat tukemaan lasta koulunkäynnissä.

Koululla, opettajalla ja erityisesti lapsella on suuri merkitys siinä, miten vanhempi motivoituu auttamaan lasta koulunkäynnissä ja olemaan osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Whitaker & Hoover-Dempsey 2013, 74). Tutkimusten mukaan (mm. Hoover-Dempsey ym. 2005, 113) suurin merkitys on lapselta vanhemmalle tulevalla ärsykkeellä, koska lähes aina vanhemmat haluavat vastata lapsensa tarpeisiin ja haluavat lapsensa menestyvän. Lapselta tulevat ärsykkeet voivat ilmetä lapsen esittämänä suorana avunpyyntönä vanhemmalle liittyen akateemiseen työskentelyyn tai ongelmaan, lapsen osoittamana merkityksenäntona vanhemmalle osallistua koulussa järjestettävään tilaisuuteen tai muuten lapsen kokemien kouluun liittyvien asioiden käsittely (Hoover-Dempsey ym. 2005, 112–113). Pyyntö osallistua voi tulla myös välillisesti lapsen kautta, jos opettaja on suunnitellut kotitehtävät niin, että lapsi pyyrää vanhempaa osallistumaan kotona tehtävään kotitehtävään (Hoover-Dempsey ym. 2005, 112).

Opettajalta vanhemmalle tuleva ärsyke motivoi vanhempaa yhteistyöhön, koska opettajalta saa yleensä vanhemman toivomaa informaatiota koskien lasta sekä lapsen oppimista tukevaa tietoa (Hoover-Dempsey ym. 2005, 111). Opettajalta tullut kutsu osallistua voi olla esimerkiksi pyyntö auttaa lasta kotitehtävissä tai pyyntö tulla keskustelemaan opettajan kanssa lasta koskevista asioista. Opettajalta tullut kutsu lisää molemminpuolista luottamusta yhteistyöhön, osoittaa opettajan kunnioitusta ja sitoutumisen arvostamista vanhempaa kohtaan ja näin ollen myös lisää vanhemman pätevyyden tunnetta (Whitaker & Hoover-Dempsey 2013, 79).

Koulun vastuu motivoidessa vanhempia yhteistyöhön on luoda sellainen ilmapiiri, että vanhemmat tuntevat itsensä arvostetuksi ja kunnioitetuksi osaksi oppilaan oppimista (Clarke ym. 2010, 71). Tärkeää on myös, että ilmapiiri on avoin kehityskeskusteluille (Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice 2010, 41). Koulu on sellaisessa asemassa, että se asettaa peruslähtökohdat ja säännöt vanhemman mahdollisuuksille osallistua ja luo odotukset vanhempaa kohtaan (Whitaker & Hoover-Dempsey 2013, 79). Käytännössä koulu luo ilmapiirin ja sääntöjä tuottamalla hallinnollisia käytänteitä ja aktiviteetteja. Tällaisia voivat olla esimerkiksi vanhemmille suunnatut tapahtumat, kommunikaatiovälineiden kehittäminen ja koko koululle tarkoitetut toimintaperiaatteet. Tervetullutta oloa lisää myös vanhemman äidinkielellä kirjoitetut tiedotteet.

3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten vanhemmat käsittävät kodin ja koulun yhteistyön. Olen kiinnostunut, mitä asioita vanhempien käsitysten mukaan kuuluu kodin ja koulun yhteistyöhön, millaista on hyvä yhteistyö ja millainen merkitys yhteistyöllä on vanhemmille. Lisäksi tutkimustehtävänä on kehittää käytännön sovellus positiivisesta kasvatuskumppanuudesta positiivisen pedagogiikan ja vanhemmuuden välille.

1. Millaisia käsityksiä vanhemmilla on kodin ja koulun yhteistyöstä?
2. Millä tavoin kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiin kehittää kohti kasvatuskumppanuutta vahvuusajattelun kautta?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsitään vastausta keräämällä aineistoa 6. luokkalaisten vanhemmilta ja tutkimalla sitä fenomenografian keinoin. Toiseen tutkimuskysymykseen etsitään vastausta laittamalla empiirisen osion tulokset, tutkimukset kasvatuskumppanuudesta sekä vahvuusperustaisen pedagogiikan ja vanhemmuuden teoria vuoropuheluun keskenään.

4. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toisena tutkimustehtävänä on selvittää vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimus on kvalitatiivinen, sillä pyrin tutkimuksella ymmärtämään ja kuvaamaan ihmisten käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Kvantitatiivinen tutkimus ei tulisi tutkimustehtävä huomioon ottaen kyseeseen, sillä olen kiinnostunut kuulemaan tutkimushenkilöiden ajatuksellisia kokonaisuuksia. Käsityksiä olisi mahdotonta kuvailla numeerisesti. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että ilmiö on kokonaisvaltaisesti kiinnostuksen kohteena, ja sitä tutkitaan antamalla ihmisten äänen kuulua, antamalla ihmisten kertoa itse itseään koskevista asioista. Tutkittavaa ilmiötä käsitellään ainutlaatuisena tapauksena ja sen tulkinnassa ei pyritä yleistettävyyteen. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2009, 164.)

Tutkin vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä, jonka selvittämiseen soveltuu fenomenografinen tutkimussuuntaus. Fenomenografia pyrkii selvittämään ja kuvaamaan koko variaation samassa kontekstissa olevien ihmisten käsityksistä koskien todellisuutta sekä niiden suhteita (Marton & Booth 1997, 111). Toinen mahdollinen tutkimussuuntaus olisi ollut fenomenologia, joka tutkii ihmisten kokemuksia ilmiöstä ja johtaa niiden perusteella ilmiön ydinolemuksen. Fenomenologia kuvaa kuitenkin fenomenografiaa yksinkertaisemmin ilmiötä, sillä se pyrkii riisumaan analyysissa kokemusten variaation pois löytääkseen ilmiön ydinolemuksen, joka jää jäljelle. Fenomenografiassa ilmiön olemuksena pidetään sitä koko variaatiota, joka ihmisten käsityksistä muodostuu. Tutkimustehtävääni sopii paremmin kaikkien kodin ja koulun yhteistyötä koskevien käsitysten tunteminen.

Seuraavaksi esittelen fenomenografian erityispiirteitä tutkimussuuntauksena ja sen tieteenfilosofisia lähtökohtia. Selostan myös, miten aineisto kerättiin tässä tutkimuksessa ja millainen aineiston analyysipolku oli.

4.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografiaa tutkii ihmisten käsityksiä todellisuudessa ilmenevistä ilmiöistä ja tarkastelee samassa kontekstissa olevien käsitysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on siis kuvata, analysoida, käsitteellistää ja ymmärtää ihmisten käsityksiä todellisuudesta ja käsitysten suhteita toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton 1994, 4425; Niikko 2003, 24–25.) Tavoitteena on kuvata koko sitä variaatiota samassa kontekstissa olevien ihmisten käsityksistä, joita ihmiset ilmaisevat (Marton & Booth 1997, 121).

Fenomenografiaa käsittelevässä kirjallisuudessa keskustellaan paljon siitä, onko fenomenografia laajempi tutkimusta ohjaava tutkimussuuntaus vai pelkästään analyysi- tai tutkimusmenetelmä (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Häkkinen 1996, 15; Niikko 2003, 30). Näen fenomenografian laajempänä koko tutkimuksen prosessia suuntaavana ja ohjaavana lähestymistapana, sillä se vaikuttaa tutkimusintressin muotoutumiseen ja tutkimuksen etenemiseen jo ensimetreiltä saakka. Onnistuneen tutkimuksen kannalta onkin tärkeää, että tutkija on perehtynyt tutkimussuuntaukseen alusta saakka, sillä sen käyttäminen vaatii tutkijalta omien käsitysten ja ennakko-oletusten kriittistä arviointia koko tutkimusprosessin ajan (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

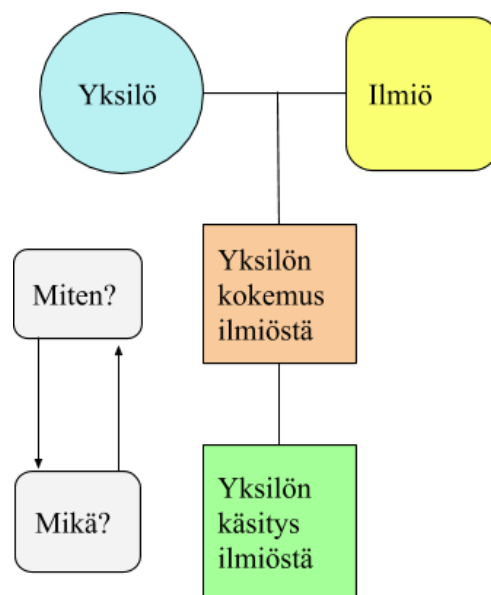
Fenomenografiaa pidetään aineistolähtöisenä tutkimussuuntauksena, jolla viitataan siihen, ettei aineiston keräämisessä ja analyysissa noudateta etukäteen määritettyä teoreettista viitekehystä, vaan aineistoa käsitellään siitä itsestä lähtien (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Olisi kuitenkin naivia väittää, että aineistolähtöisyys tarkoittaisi puhtaasti teoreettisen taustan huomiotta jättämistä. On selvää, että tutkijan perehtyneisyys aiheeseen ja tutkimusintressi vaikuttavat siihen, miten tutkimushenkilöt valitaan, millaisia kysymyksiä ja miten kysymyksiä esitetään ja millaisiin asioihin aineiston analyysissa kiinnitetään huomiota. On mielekkäämpää sanoa, että fenomenografinen tutkimussuuntaus on sekä aineisto- että teorialähtöinen. Tutkimuksen tekeminen osin aineistolähtöisesti voi olla portti uuden tiedon löytämiselle, kun taas teorialähtöisyys saattaa joissain tapauksissa olla esteenä uuden tiedon löytymiselle.

Fenomenografia perustuu non-dualistiseen todellisuuden käsitykseen, jonka mukaan todellisuus on yksi ja sama, ja vain yksilöiden kokemukset ja käsitykset siitä vaihtelevat (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Toisin sanoen todellisuus ja koettu todellisuus ovat yhteneväisiä, mutta koettu todellisuus ei kuitenkaan ole koko todellisuus vaan vain osa sitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 14.) Fenomenografia on kiinnostunut nimenomaan ihmisten käsityksistä todellisuudesta eikä niinkään todellisuuden laadusta. Tähän kirjallisuudessa (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Marton & Booth 1997, 118–119; Niikko 2003, 24–25) viitataan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmana. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija orientoituu ympäröivään maailmaan ja tekee havaintoja ja tulkintoja siitä, kuten esimerkiksi luonnontieteissä. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita tästä näkökulmasta. Toisen asteen näkökulmassa tutkija on kiinnostunut toisten ihmisten kokemuksista ja käsityksistä koskien todellisuutta. Toisen asteen näkökulman mukaan maailma rakentuu merkityksenantojen kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Marton & Booth 1997, 118–119; Niikko 2003, 24–25.) Fenomenografiassa ei tehdä väitelauseita todellisuudesta, vaan kuvataan todellisuutta koskevia käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman erottaminen toisistaan vaatii sen, että hyväksytään ajatus siitä, että on olemassa vain yksi todellisuus, joka on samanlainen kaikille, ja ainoastaan ihmisten käsitykset siitä vaihtelevat (Huusko & Paloniemi 2006, 196; Niikko 2003, 14).

Fenomenografian ytimessä ovat käsitykset, joten on tärkeää määritellä, mitä käsityksillä tarkoitetaan. Fenomenografia pitää ihmistä järjellä ajattelevana olentona, joka muodostaa käsityksiä pyrkimällä selittämään kokemuksiaan (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton 1994, 4424–4425) ja ilmaisemaan niitä kieltä käyttäen. Käsitykset ovat tietoisuudessa muodostuvia merkityksiä todellisuudesta eli käsityksen muodostuminen on samalla merkityksenantoprosessi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitykset ovat ihmisen ymmärrystä tietystä ilmiöstä (Häkkinen 1996, 23) ja niiden ilmaisemista kielellisesti. Esimerkiksi vanhempi muodostaa käsityksen omasta roolistaan kodin ja koulun yhteistyössä kokemus- ja tietämyksensä pohjalta. Hän esittää käsityksensä haastattelijalle kielellisesti ilmaisten, jota tutkija pyrkii tulkitsemaan omasta kokemus- ja käsityksmaailmastaan käsin. Fenomenografian tutkimusperinteessä ajatellaan, että käsityk-

set eivät ole synnynnäisiä, vaan ne syntyvät vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tästä seuraa, että tutkimalla yksilön käsityksiä saadaan samalla tietoa myös muista samassa kontekstissa vaikuttavista. Esimerkiksi tutkimalla vanhemman käsitystä kodin ja koulun yhteistyöstä, vanhempi käsittelee asiaa omasta käsitys- ja kokemusmaailmastaan käsin, kuten oman lapsensa luokan kontekstissa. Odotukset ja käsitykset siitä, millainen rooli vanhemmalla yhteistyössä on, muodostuu suhteessa muihin luokan vanhempiin. Näin ollen kertoessaan omia käsityksiään kodin ja koulun yhteistyöstä, vanhempi tulee paljastaneeksi jotakin luokan muidenkin vanhempien käsityksistä. Lähtökohtana fenomenografisessa tutkimuksessa onkin, että ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville eroja ja samankaltaisuuksia tietyssä kontekstissa tietyn ryhmän sisällä (Paloniemi 2004, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 165).

Kirjallisuudessa (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 26; Niikko 2003, 19) puhutaan fenomenografian yhteydessä mitä- ja miten-ulottuvuudesta avaamaan sitä, mistä tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita. Ulottuvuudet kuvaavat oikeastaan sitä, miten fenomenografiassa käsitetään käsitys tai kokemus. Mikä-ulottuvuudella viitataan käsityksen sisältöön eli mikä asia ilmiöstä nousee esiin (esim. mitkä asiat vanhempien käsityksen mukaan ovat osa kodin ja koulun yhteistyötä). Mikä-ulottuvuus kertoo fenomenografian suhtautumisesta käsitykseen ajattelun prosessin tuloksena. Miten-ulottuvuus selittää sitä, miten yksilö muodostaa käsityksen ja antaa koetulle asialle merkityksiä. Käsityksen muodostuminen nähdään fenomenografiassa ajatustoiminnan tuloksena (esim. miten vanhemmat muodostavat käsityksensä roolistaan kodin ja koulun yhteistyössä omien kokemusten ja keskusteluiden muiden vanhempien kanssa kautta) eli miten-ulottuvuus kuvaa tätä ajatteluprosessia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 19.) Mikä- ja miten-ulottuvuudet ovat tiukasti suhteessa toisiinsa, sillä mikä-ulottuvuus on edellytys miten-ulottuvuudelle ja miten-ulottuvuus vaikuttaa mikä-ulottuvuuteen (KUVIO 2). Ilman ajattelun kohdetta ei voi tapahtua ajatteluprosessia, mutta ajatteluprosessi vaikuttaa siihen, mitä koetaan ja käsitetään. Miksi-ulottuvuudesta, joka viittaisi käsitysten syntymisen syihin, fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita.



KUVIO 2. Mikä- ja miten-ulottuvuuksien suhde perustuen Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) ja Niikon (2003, 19) teksteihin.

4.2 Aineiston hankinta

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston keräys ja analyysi on monivaiheisia. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä tekstimuodossa olevia haastatteluja, kyselyitä, kirjoitelmia tai dokumentteja (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Marton 1994, 4427; Niikko 2003, 31). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty 6. luokkalaisten vanhemmilta sähköisellä kyselylomakkeella (LIITE 1) ja teemahaastatteluilla.

6. luokkalaisten vanhemmille lähetetyn kyselylomakkeen kysymykset olivat suunniteltu selvittämään laajasti vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Kyselylomakkeessa on pääasiassa avoimia kysymyksiä perustietoja lukuun ottamatta. Ensimmäinen osa kyselylomakkeesta keskittyy selvittämään vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyön toimintamuodoista. Toisessa osassa vanhempia pyydetään kertomaan käsityksiään hyvin toimivasta yhteistyöstä ja kuvaamaan huonosti toimivaa yhteistyötä. Lisäksi kysytään kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä vanhemmille. Kolmannessa osassa kysytään vanhempien käsityksiä siitä, millaisia taitoja tulevaisuudessa tarvitaan.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimussuunnitelma muovautui tutkimuksen edetessä, ja edellä mainittu osio jätettiin pois analyysistä, sillä se ei liity kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi kolmannessa osiossa kysytään vanhempien käsityksiä lapsen vahvuuksista ja niitä koskevasta koululta tulleesta palautteesta.

Kyselytutkimusten eli survey-tutkimusten etu on se, että niistä voidaan saada vähällä vaivalla laaja aineisto sekä sisällöltään että määrältään. Kyselylomakkeessa on mahdollista kysyä useita kysymyksiä, ja lomakkeeseen voi vastata rajaton määrä ihmisiä. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2009, 193–194.) Kyselylomaketutkimuksen haasteena pidetään sitä, ettei voida varmistua siitä, kuinka tosissaan, millaisessa tilanteessa ja mielentilassa vastaajat ovat vastanneet, ja miten ne ovat vaikuttaneet vastauksiin. Lisäksi lomakkeessa oleva kysymys voidaan käsittää monella tavalla eikä mahdollisuutta tarkentaa ole (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2009, 195). On myös mahdollista, että vastauksia ei tule riittävästi (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2009, 195) tai vastaajajoukko on valikoitunut yksipuoliseksi, ja tästä seuraa painottunut aineisto. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli saada kyselylomakkeen avulla käsitys vanhempien käsitysten laadusta ja laajuudesta ja syventää sitten tietoa haastatteluilla. Kyselylomakkeeseen vastasi 18 vanhempaa viidestä eri koulusta. Aineisto oli riittävän iso, sillä siinä ilmeni monenlaisia käsityksiä ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeet lähetettiin kuuteen kouluun kuuden eri luokan vanhemmille. Koulut sijaitsevat kahdessa eri kaupungissa, ja vastauksia tuli viiden eri luokan vanhemmilta. Kyselylomakkeet jaettiin yleisesti kouluissa käytössä olevan sähköisen viestintävälineen Wilman kautta vanhemmille luokanopettajan tai rehtorin toimesta. Aineistoa pyrittiin keräämään kuuden eri luokan vanhemmilta, jotta saataisiin kattavampi kuva 6. luokkalaisten vanhempien käsityksistä kodin ja koulun yhteistyöstä. Näin varmistettiin se, ettei tutkimuksessa saatava käsitysten variaatio perustu kokemukseen yhteistyöstä vain yhden opettajan ja yhden koulun henkilökunnan kanssa.

Aineisto kerättiin nimenomaan 6. luokkalaisten vanhemmilta siitä syystä, että vanhemmilla on usean vuoden kokemus kodin ja koulun yhteistyöstä vähintään yhden opettajan kanssa tässä kohtaa lapsen koulupolkua. Aineistoa analy-

soidessa vanhempien käsityksiä ei ole kuitenkaan rajattu koskemaan ainoastaan kuluvaan vuoteen tai edes 6. luokalla olevan lapsen kontekstissa tapahtuvaa yhteistyötä, vaan huomioon on otettu käsitykset, jotka koskevat vanhemman kokemuksia koko alakoulun ajalta kaikkien vanhemman lasten osalta. Ainoat asiat, jotka ovat rajattu pois aineistosta, ovat kokemukset, jotka liittyvät selkeästi vanhemman sisaruksen yläkouluun. Huomioitavaa kuitenkin on, että vanhemman käsitykseen yhteistyöstä vaikuttaa myös yläkoulun puolella tapahtuva yhteistyö, vaikka se ei olisi selkeästi tullut esille haastatteluissa.

Kyselylomakkeiden vastausten perusteella kutsuttiin haastatteluun neljä vanhempaa, jotta saatiin syvempi ja tarkempi kuva vanhemman käsityksistä. Haastateltavat valikoituivat niiden joukosta, jotka olivat antaneet luvan lähettää haastattelukutsun. Haastatteluun kutsuttiin sellaiset henkilöt, joiden kyselylomakevastauksissa oli tutkimustehtävän kannalta kiinnostavia asioita. Lisäksi heidän vastauksissaan oli ajatuksia, joista halusin tietää syvemmin, jotta pystyin muodostamaan luotettavammin käsityksen vanhemman käsityksistä. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, johon olin päättänyt valmiiksi teemoja tutkimusintressin mukaisesti. Lisäksi keskusteltiin jokaisen kyselylomakkeissa nousseista erityispiirteistä. Teemahaastattelua käytetään tyypillisesti fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä se mahdollistaa avoimen ja soljuvan keskustelun haastateltavan ja haastattelijan välillä (Niikko 2003, 31). Teemahaastattelu vaatii haastattelijalta tarkkaavaisuutta siinä, että haastattelijalla antaa haastateltavalle tilaa kertoa omista ajatuksistaan haastattelun teemojen mukaisesti eikä haastattelijalla johdattele käyttämällä kielellä, kysymysten asettelulla tai eleillä ja ilmeillä haastattelun suuntaa (Hirsjärvi & Remes 2000, 102–104). Tutkimuskysymysten ei tulisi pohjautua tutkijan ennakkokäsityksiin tutkittavasta aiheesta, vaan haastateltavan pitäisi antaa mahdollisimman vapaasti selvittää omia ajatuskokonaisuuksia aiheesta (Niikko 2003, 31).

Haastattelut toteutettiin haastateltavien valitsemissa paikoissa, kuten kahviloissa ja kirjastossa, jotta haastattelut olisivat tilanteina mahdollisimman rentoja ja keskustelunomaisia. Yksi haastatteluista tehtiin puhelimitse. Haastattelut olivat kestoltaan 15 minuutista 50 minuuttiin. Haastattelut litteroitiin mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jotta muistissa oli vielä haastattelun tunnelma ja haastateltavan ilmeitä ja eleitä.

4.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin tavoitteena on ymmärtää ja analysoida samassa kontekstissa olevien ihmisten käsitysten koko variaatiota ja niiden suhteita (Marton 1994, 4428). Tämän tutkimuksen konteksti on kodin ja koulun yhteistyössä toimivat vanhemmat.

Tutkimuskirjallisuudessa esitellään useita erilaisia analyysipolkuvaihtoehtoja fenomenografisessa tutkimuksessa, joille yhteistä ovat perusteellinen aineistoon tutustuminen, merkitysyksiköiden tunnistaminen ja eritasoisten kategorioiden muodostaminen (Huusko & Paloniemi 2006; Häkkinen 1996, 39; Niikko 2003). Lisäksi korostetaan analyysin vaiheittaista ja edestakaista etenemistä (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tämän tutkimuksen analyysipolku muodostui Huuskon ja Paloniemen (2006, 166–169) ja Niikon (2003, 33–39) esittämiä polkuja mukaillen. Fenomenografiassa ei pystytä määrittelemään yleispätevää tarkkaa analyysirunkoa, koska analyysi on aina sidoksissa käsillä olevaan aineistoon (Niikko 2003, 32). Analyysipolku on kuvattu Kuviossa 3. Analyysipolku jakautuu viiteen osioon, joskin fenomenografialle tyypillisesti tarkkoja rajoja eri vaiheiden välille on vaikeaa ja tarpeetonta vetää (Marton & Booth 1997, 132). Kuvion sivussa olevat nuolet kuvaavat analyysin edestakaisuutta.



KUVIO 3. Analyysipolku mukaillen Huuskon ja Paloniemen (2006, 166–169) ja Niikon (2003, 33–39) analyysipolkuja.

Aineiston analyysi alkoi jo ensimmäisen kerran kyselylomakkeen vastauksia lu-
kiessa sekä haastattelun aikana. Ensimmäinen varsinainen vaihe analyysia oli
syvällinen tutustuminen kyselylomakkeen vastauksiin ja haastatteluihin. Luin
kyselylomakkeen vastauksia sekä vastaaja kerrallaan että kysymys kerrallaan,
jotta sain tarkemman kuvan yksilön käsityksistä kaikkien vastausten perusteella
ja toisaalta tarkemman kuvan käsitysten koko laajuudesta. Kuuntelin haastatte-
lujen äänitteitä useaan kertaan, jotta tunnelmat ja vivahteet jäisivät mieleeni ja
lisäksi luin litteroituja haastatteluja useaan kertaan. Yhdistin saman henkilön
haastattelun ja kyselylomakevastauksen (LIITE 1) saadakseni mahdollisimman
tarkan kuvan henkilön käsityksistä. Syvätutustumisen aikana alkoi hahmottua
teemoja, joiden perusteella aloitin analyysin toinen vaihe.

Toisessa analyysin vaiheessa aloitin merkitysyksiköiden etsimisen. Merkitysyk-
siköt ovat yksilöiden käsityksiä, jotka ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia. Pyrin
selvittämään ajatuksellisia kokonaisuuksia perehtymällä kaikkeen materiaaliin
samalta tutkittavalta saaden mahdollisimman laajan ja syvän kuvan hänen käsi-
tyksistään. Kyselylomakkeessa ollut vastaus saattoi selventää haastattelussa
olevaa asiaa ratkaisevasti. Fenomenografisessa analyysissa onkin tärkeää, ett-
ei tulkintoja tehdä yksittäisten sanojen tai lauseiden perusteella vaan koko-
naisuus huomioon ottaen (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Etsin aineistosta
ajatuksellisia kokonaisuuksia teemoitellen niitä ja merkaten ne eri väreillä. Tee-
mojen rajat muuttuivat ja muokkautuivat analyysin aikana. Samalla yliviivasin
epärelevantit asiat eli sellaiset kohdat, jotka eivät liittyneet kodin ja koulun yh-
teistyöhön. Jatkoin värittämistä teemoitellen niin kauan, että koko aineisto oli
merkattu joko väreillä tai yliviivauksella, jotta voin olla varma, että koko käsitys-
ten laajuus tulee näkyville. Fenomenografiassa vastausten painoarvoa eli esi-
merkiksi mainintojen määrää merkittävämpää on se, että kaikki yksittäisetkin
käsitykset huomioidaan analyysissa (Marton & Booth 1997, 125). Toisaalta voi
olla kiinnostavaa tietää myös painotuksia, jotta saadaan selville kuinka yleisiä
käsitykset ovat kontekstiryhmässä esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa
suuri osa pitää kodin ja koulun yhteistyötä merkittävänä lapsen oppimisen kan-
nalta ja vain yksi vanhempi pitää kodin ja koulun yhteistyötä jopa haitallisena.

Kolmannessa vaiheessa ryhmittelin merkitysyksiköt alatasen kategorioihin. Ryhmittely tapahtui tiivistämällä aineistossa ilmenneet ilmaisut yksinkertaisempaan muotoon kuitenkin niin, ettei alkuperäinen ajatus muutu.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä siitä, miten alakategoriat muodostettiin.

Suora lainaus	Tiivistetty muoto ja ryhmittely
H3: "Mun mielestä se on sellasta, että se on niin kuin avointa, että se toimii molempiin suuntiin ja tota riittävällä tasolla sillälailla että tietää tota itse miten lapsella koulussa menee noin niin kun pääpiirteittäin"	<p>A. Vanhemman käsityksen mukaan yhteistyö on avointa, vastavuoroista ja sitä on riittävästi.</p> <p>B. Vanhemman käsityksen mukaan yhteistyöhön kuuluu se, että vanhempi tietää miten lapsella menee koulussa.</p>
H4: "Mun mielestä niin ku se on sitä että mä tiedän mitä koulussa tapahtuu miten lapsella siellä menee ja jotenkin tulee semmonen olo että on niin kun jotenkin niin kun osa sitä niin kun yhteisöä kuitenkin johon kuuluu mun mielestä niin ku tai sit jotenki semmonen se on vastavuorosta ja sit se on semmost niin ku positiivisessa hengessä."	<p>A. Vanhemman käsityksen mukaan yhteistyö on vastavuoroista ja se tapahtuu positiivisessa hengessä.</p> <p>B. Vanhemman käsityksen mukaan yhteistyöhön kuuluu se, että vanhempi tietää mitä koulussa tapahtuu ja miten lapsella siellä menee.</p> <p>C. Vanhemman käsityksen mukaan yhteistyöstä tulee sellainen olo, että on osa yhteisöä.</p>

Tiivistetyt ilmaisut ryhmiteltiin samaa aihetta koskevien ilmaisujen kanssa vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon (Häkkinen 1996, 42). Samasta ryhmästä saattoi siis löytyä vastakkaisia käsityksiä samasta aiheesta. Tämä analyysin vaihe tehtiin värikoodeittain eikä henkilöittäin, jotta pys-

tyttiin pitämään mielessä muita samaan ryhmään kuuluvia ja vertaamaan niitä keskenään. Tämä mahdollisti ryhmien rajojen muovaamisen ja testaamisen. Tässä analyysin vaiheessa tärkeää oli tarkastella ryhmässä olevien käsitysten samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, jotta seuraavassa vaiheessa pystyttiin luomaan abstraktimman tason kuvauskategoriat. Monet korostavat, että ryhmien välisten rajojen tulee olla selkeät eivätkä ne saa olla limittäiset (Häkkinen 1996, 43; Niikko 2003, 37). Tämä on haastavaa, koska sama asia saattoi liittyä moneen ryhmään, kuten viestintään liittyvät ilmaukset saattoivat liittyä sekä yhteistyön keinoihin, vanhemman rooliin sekä opettajan rooliin. Lopulta tarkemman laadullisten erojen pohtimisen jälkeen oli mahdollista asettaa ilmaukset sopiviin alakategorioihin ilman, että kategoriat olivat limittäisiä.

Neljännessä vaiheessa luotiin kuvauskategoriat eli kuvailtiin ja tarkennettiin alakategorioista muodostuvien kokonaisuuksien rajat, erityispiirteet ja kriteerit. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja siitä, millaisiin kategorioihin tutkittavien käsitykset jakautuvat. Kuvauskategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisensa kanssa (Niikko 2003, 36). Tässä analyysin vaiheessa tarkoituksena on käsitteellistää aineistosta ilmenneet käsitykset abstraktille tasolle (Niikko 2003, 37).

Analyysia on elävöitetty suorilla lainauksilla haastatteluista ja kyselylomakkeelta, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkijan analyysin etenemistä. Joissakin kohdissa on tutkimuseettisistä syistä jouduttu muokkaamaan lainausta epätarkemmaksi, jotta pystyttiin varmistamaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti. Muutokset ovat merkattu hakasulkeilla ja ne eivät muuta valitun lainauksen sisältöä merkittävästi analyysin kannalta.

Viimeisessä analyysin vaiheessa tarkasteltiin kuvauskategorioiden suhdetta toisiinsa tarkemmin ja luotiin horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä. Monesti fenomenografisen tutkimuksen päätuotteena pidetään edellisen analyysivaiheen tulosta eli kuvauskategorioita (Häkkinen 1996, 33), mutta nykyään korostetaan kuvauskategorioiden suhteiden tarkastelua lopullisena tutkimuksen tuloksena. Kuvauskategoriajärjestelmä luotiin horisontaalisesti, sillä tutkimuksen tulokset ovat toisiinsa nähden tasavertaisia tärkeydeltään ja tasoltaan (Häkkinen 1996, 35; Niikko 2003, 38).

5. Vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä

Tutkimuksessa löytyi neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä eri näkökulmista. Kuvauskategoriat ovat yhteistyön muodot, roolit yhteistyössä, toimivan yhteistyön edellytykset ja yhteistyön merkitys (KUVIO 4). Jokaisen kuvauskategorian alussa on kerrottu kuvauskategorian kuvaus eli sen kriteerit ja erityispiirteet. Tällä pyrin erottamaan kuvauskategoriat toisistaan, piirtämään jokaisen kuvauskategorian rajaviivat ja käsitteellistämään löydettyjä merkitysyksiköitä abstraktimmalla tasolla. Yhteistyön muotoja (5.1) sekä rooleja (5.2) kuvaavissa kappaleissa on nähtävillä kuvauskategorian sisällä olevia merkitysteemoja väliotsikkoina.

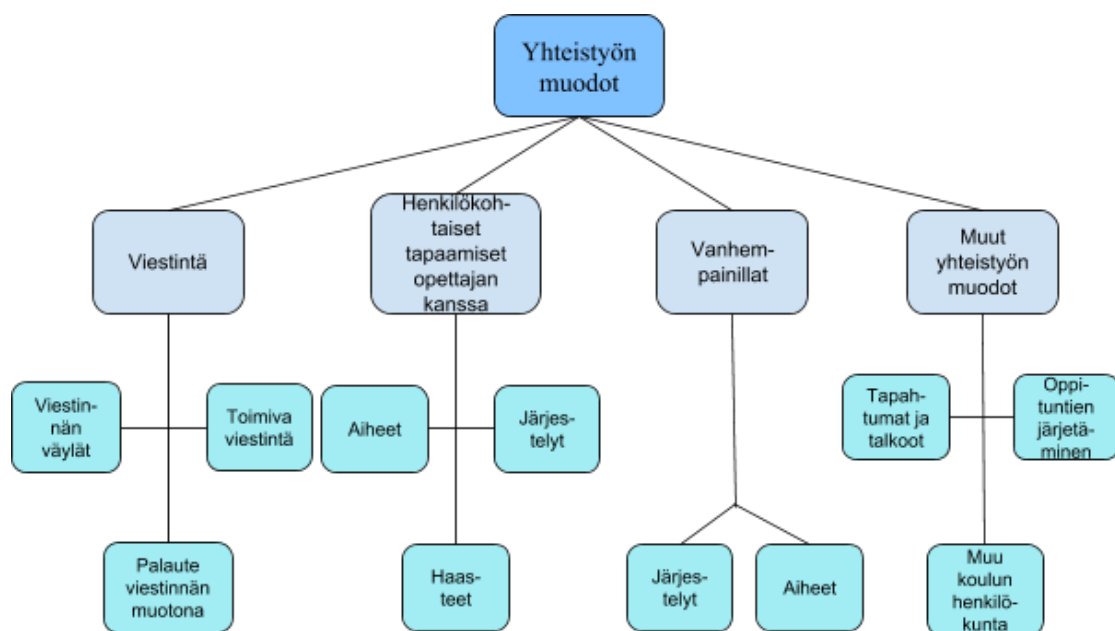
Lainaukset on merkittyinä K:lla ja H:lla sekä numerolla sen mukaan monesko vastaaja on kyseessä. K tarkoittaa kyselylomakkeen vastaajaa ja H tarkoittaa haastateltavaa. Tässä aineistossa kaikki vastanneet olivat 6. luokan oppilaiden vanhempia.



KUVIO 4. Kuvauskategoriat

5.1 Yhteistyön muodot

Kuvauskategoria yhteistyön muodoista sisältää konkreettiset yhteistyöhön liittyvät toiminnan tavat vanhempien käsitysten mukaan. Tässä kuvauskategoriassa on kuvauksia siitä, millaista toimintaa yhteistyössä on, ja millaisia haasteita ja hyviä puolia niihin liittyy. Yhteistyön muodot -kategoriassa ei ole vanhempien käsityksiä siitä, ketkä ja missä suhteessa yhteistyön osapuolet toimivat kuvatus toiminnan puitteissa. Niitä on kuvattu roolit yhteistyössä -kuvauskategoriassa (5.2).



KUVIO 5. Kuvauskategoria yhteistyön muodoista vanhempien käsityksen mukaan.

5.1.1 Viestintä

Monen vanhemman mukaan kodin ja koulun yhteistyön tärkein muoto on tiedottaminen ja viestintä. Viestintään käytetään erilaisia välineitä riippuen viestittävän asian sisällöstä, kiireellisyydestä ja tärkeydestä. Käsitykset viestinnästä liittyivät viestinnän tapoihin, toimivan viestinnän pohdintaan ja palautteen antamiseen.

Viestinnän väylät

Kaikki vanhemmista mainitsevat Suomen kouluissa laajalti käytössä olevan sähköisen viestintävälineen Wilman eniten käytössä olevana kommunikaation välineenä. Wilma on monien vanhempien käsityksen mukaan paras tapa tiedottamiseen ja se toimii hyvin kommunikaatiovälineenä. Joillekin kaikki opettajalta tulevat viestit tulevat Wilman kautta. Wilman välityksellä ilmoitetaan tulevista kokeista, tapahtumista, poissaoloista ja poikkeavista asioista, kuten retkistä ja tukiopetuksesta. Lisäksi sitä kautta opettaja viestii vanhemmille palautetta oppilaan suorituksista, oppimisesta ja käyttäytymisestä.

K13: "Wilma lienee tärkein tiedotusväline. Tiedotus on sekavaa, runsasta ja lähinnä keskittyy käytännön järjestelyihin (milloin tunnit järjestetään, minkälaisia keräyksiä on koulussa), sekä yleisluontoisiin havaintoihin (käytti kännykkää tunnilla, osallistui kivasti tunnilla). Lisäksi annetaan tiedotteita arviointiin liittyvistä asioista (kokeiden ajankohdat ja arvosanat), mutta tämän tekee jokainen opettaja eri tavalla, joten on erittäin vaikea seurata kokeita tai arvosanoja"

Wilma-viestine lisäksi opettajat tiedottavat poikkeavista asioista paperisilla kirjeillä, joissa on joskus mukana lupalappu vanhemmalle allekirjoitettavaksi. Lisäksi alemmilla luokilla on ollut käytössä reissuvihot. Paperiset ja Wilman kautta tulevat tiedotteet ovat joskus päällekkäisiä, mikä aiheuttaa vanhemman mukaan sekavuutta viestinnässä. Vanhempi näkee paperiset tiedotteet myös sopiviksi joissain tilanteissa, kun tiedon on tarkoitus jäädä näkyväksi kotona, jotta vanhempi muistaa poikkeukset viikoilla ennen pitkiä lomia.

K2: "Kirjallisia tiedotteita, joilla on kerrottu esim koulun urheilupäivistä, retkistä tai muista tapahtumista. Väliillä niissä on ollut mukana lupalappu, joka on palautettu koululle allekirjoitettuna."

Wilman ja paperisten tiedotteiden lisäksi käytetään puhelinta soittamiseen ja tekstiviesteihin. Soittamalla viestitään hyvin tärkeistä kiireellisistä asioista puolin ja toisin. Useat vanhemmat mainitsevat, että vanhemmat eivät saa opettajan puhelinnumeroa käyttöönsä. Jos puhelinnumero kuitenkin on, sitä käytetään

vain erityisissä tilanteissa. Tekstiviestiä käytetään viestinnän välineenä silloin, kun halutaan muistuttaa Wilman kautta lähetetystä viestistä tai nopeuttaa siihen vastaamista.

H2: "...ettei oikeestaan edes puhelinnumeroa nää tätä opettajan puolelta oo, et sit tietysti koulun opettajanhuoneeseen voi soittaa jos haluaa puhelimitse tavoittaa ja onhan hän tainnu antaa joitakin, kun meillä on paljon luokan kanssa yhteistyötä niin kun järjestetty tapahtumia mil on kerätty rahaa ja muuta ni kyl hän on tainnu antaa sen takia sen oman numeronsaki mut kyl mulla ainakin on sitten kynnyks ottaa omaan numeroon yhteyttä. Pitäis kyllä aika hengenhätä että sinne, et kyllä mä sen wilman kautta sitten koen että tavotan hänet jos... ja hän myöskin sitten meidät."

Toimiva viestintä

Vanhempien käsitykset hyvästä viestinnästä vaihtelevat melko paljon. Heidän mukaansa toimivaan viestintään liittyy sen sisältö, tarkkuus, tiheys, ajankohta ja määrä. Vanhempien käsityksen mukaan viestintä keskittyy pääasiassa käytännön järjestelyihin, arviointiin sekä yleisluontoisiin havaintoihin lapsesta. Viestintä ei ole hyvää, jos se keskittyy liikaa ongelmiin ja muihin negatiivisiin puoliin vanhempien käsityksen mukaan. Viestintä olisi parempaa, jos se koskisi myös positiivisia puolia erityisesti suhteessa negatiivisten puolien määrään. Viestien tulisi olla rakentavia. Aineiston viestintää koskevat käsitykset liittyvät nimenomaan vanhempien vastaanottamiin viesteihin opettajalta.

K17: "Viestinnässä on tärkeää, että negatiivisuus ei korostuisi liikaa, vaan aina pitää yrittää ottaa mukaan jotakin positiivistakin, jolloin kritiikki tai moite on helpompi ottaa vastaan."

Vanhempien käsitykset eroavat toisistaan liittyen sopivaan viestinnän tiheyteen, määrään ja tarkkuuteen. Liian tarkkaa ja yksityiskohtaista viestintää ei pidetä toimivana, mutta toisaalta liian epätarkkaa ja ylimalkaista viestintää pidetään huonona. Päivittäin tapahtuva viestintä on joidenkin mielestä tarpeellista ja toisten mielestä se on liian usein. Vanhemmat toteavat kuitenkin, että liian harvoin viestiminen ei ole hyvä yhteistyön kannalta. Myöskään liian myöhään illalla, liian

lähellä tapahtumaa tulevat tiedotteet tai viikonloppuna tulevat viestit eivät ole toimivan viestinnän osa. Vanhemman käsityksen mukaan toimivassa viestinnässä täytyy olla riittävästi aikaa reagoida viesteihin. Toisaalta toivotaan, että viestintä opettajan suunnasta on riittävän nopeaa. Kun vanhempi kysyy opettajalta jotain, vastausta odotetaan kohtuullisessa ajassa.

Usean vanhemman mukaan viestejä ja tietoa tulee liikaa. Vanhemmat kokevat, että on vaikeaa pysyä koululta tulevan infotulvan perässä erityisesti yhdistettynä koko ajan muualtakin tulevaan infotulvaan.

K5: "En ole jaksanut ehkä kovin sääntillisesti lukea kaikkea [tiedotteita]. Sama juttu käynyt kaikessa email tms e-saastassa. Valitettavasti infoähky alkoi jo 20 vuotta sitten."

K15: "Wilman kautta tulee todella paljon tietoa, jopa niin paljon, että vanhemman on työn, kodin ja muiden lasten ohella suorastaan vaikea pysyä perässä infotulvan keskellä. Lähes joka päivä tulee jotakin viestiä."

Palaute viestintämuotona

Palautteen antaminen on tyypillinen viestinnän muoto kodin ja koulun välillä vanhempien käsitysten mukaan. Palautetta annetaan pääasiassa lapsen luonteenpiirteistä, akateemisista ja sosiaalisista taidoista. Luonteenpiirteisiin liittyvät palautteet koskevat yleensä positiivisina pidettyjä asioita, kuten auttavaisuutta, iloisuutta, rohkeutta ja positiivisuutta. Akateemisista taidoista annettu palaute liittyy usein koulumenestykseen, oppimismenetelmien hallintaan sekä lahjakkuuteen jossakin kouluaineessa, kuten kielellinen lahjakkuus ja kuvataiteellinen lahjakkuus. Sosiaaliin taitoihin liittyvä palaute koskee ihmissuhteita sekä ihmissuhteita edistäviä asioita, kuten se, että lapsi hyväksyy muut. Palautetta annetaan sekä Wilma-merkintöinä ja -viesteissä että henkilökohtaisissa tapaamisissa opettajan kanssa, kuten vuosittaisissa arviointi- tai kasvatuskeskusteluissa sekä stipendin muodossa.

K7: "Kouluaineet sujuvat erinomaisesti ja oppimismenetelmät on hallussa, ja tästä olen saanut palautetta myös koulusta."

Ongelmallista vanhempien käsityksen mukaan palautteen antamisessa on se, jos opettaja kommentoi vanhemman mielestä epäolennaisuuksia, koska ei tunne lasta riittävästi. Lisäksi ongelmallista on pelkkään negatiivisen palautteen antamiseen keskittyminen, kuten pelkästään kehittämis- ja parantamiskohteiden luettelointi. Myös eri opettajien antaman palautteen ristiriitaisuus häiritsee. Lisäksi vanhemman käsityksen mukaan positiivinen palaute vahvuuksista on usein päälleliimattua, kategorisoivaa, turhaa ja keinotekoisia. Tätä vanhempi perustelee sillä, että lapset ovat hänen käsityksensä mukaan muuttuvia yksilöitä, joiden vahvuudetkin muuttuvat. Lisäksi koetaan, että saadun palautteen laatu on sukupuolittunutta.

H2: "En mä tiedä tarviisko kaipaisko sitä sit vähän enemmän et toki niin kun aika vähän tulee wilmaan mitään niinku positiivista palautetta, käytetääks sitä enemmän jos on jotain ongelmia ni kerrotaan niistä et ehkä sitä vois, mut toisaalta ymmärrän et jos ei kuulu mitään ni silloin on asiat hyvin et voi ymmärtää myöskin näinki."

5.1.2 Henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa

Monet mainitsevat kodin ja koulun yhteistyön merkittävänä muotona henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa. Vanhemmat käyttävät tapaamisista käsitteitä arviointikeskustelu, kasvatuskeskustelu tai vanhempainvartti. Tapaamiset ovat usein lukuvuosittaisia- tai kausittaisia. Suurin osa vanhemmista käsittää arviointikeskusteluihin osallistujiksi opettajan, molemmat tai toisen vanhemmista sekä oppilas. Osan mukaan paikalla on vain opettaja ja vanhemmat. Vanhemman käsityksen mukaan lapsen tulisi olla tapaamisissa mukana ja päästä myös ilmaisemaan omia ajatuksiaan.

K15: "Oman lapsen "kehityskeskustelu", jossa käyty lapsen koulumenestys, koulukaverisuhteet, kehittämiskohteet ja ne, missä menestyy. Muistuttaa aika paljon työelämässä näitä kvartaalitapaamisia.. Paikalla ovat olleet vanhemmat

ja opettaja.”

Aiheet, joita tapaamisessa käsitellään jakautuvat pääasiassa akateemisiin ja sosiaalisiin. Akateemisiin asioihin kuuluvat a) oppimiseen liittyvät asiat, kuten kehittämiskohteet, tavoitteenasettelu oppimiselle ja oppimisen oppilaskohtaisten ratkaisujen pohtiminen, b) koulumenestykseen liittyvät asiat, kuten koearvosanat ja todistuksen läpikäyminen, tuntiaktiivisuus ja tavoitteenasettelu koulumenestykselle, ja c) koulunkäyntiin liittyvät asiat, kuten yleisesti se, miten lapsella opettajan mielestä koulussa menee. Sosiaaliset aiheet liittyvät kaverisuhteisiin ja käyttäytymiseen, ja tavoitteenasetteluun niihin liittyen. Lisäksi henkilökohtaisissa tapaamisissa vanhemmat ovat saaneet neuvoja opettajalta muun muassa liittyen oppimisen tukemiseen, mikä on vanhemman käsityksen mukaan ollut ammattimaista. Lisäksi tapaamisissa saatetaan keskustella ajankohtaisista asioista, kuten siitä miten oppilaan aikaa vievä harrastus sovitetaan koulunkäyntiin.

K3: “Oppilaaseen liittyviä asioita tulisi mielestäni pääsääntöisesti henkilökohtaisissa vanhempainvarteissa käydä lävitse, mutta välillä opettaja lähtee rönsyilemään ja puhumaan muista oppilaista. Vanhempainvarteissa tulisi keskittyä oman lapsen asioihin ja toki tulee mainita, onko lapsellamme koulussa kavereita ja miten hän muutoinkin toimii ryhmässä”

Vanhemman käsityksen mukaan ongelmallista tapaamisissa on, mikäli edellisessä vuonna asetettuja tavoitteiden täyttymistä ei tarkastella, vaan sen sijaan nimetään uusia kehittämiskohteita. Haastavaa on myös, jos opettajalla ei ole sanottavaa tai puheen sisältö ei ole merkittävää. Vanhemman käsityksen mukaan opettajalla olisi enemmän sanottavaa, jos hän käyttäisi enemmän aikaa oppilasiin tutustumiseen. Häiritseväenä vanhemmat pitävät sitä, että tapaamisessa puhutaan muista kuin omaan lapseen liittyvistä asioista. Tapaamisten ei tulisi myöskään venyä ennalta sovitusta ajasta toistuvasti.

5.1.3 Vanhempainillat

Vanhempainillat on yleinen yhteistyön muoto vanhempien käsitysten mukaan. Yleensä vanhempainilloissa opettaja tai rehtori kertovat kouluun liittyviä yleisiä asioita vanhemmille. Joskus äänessä ovat myös terveydenhoitaja ja koulupsykologi. Vanhempien käsitysten mukaan olisi hyvä, että vanhempainillassa voisi keskustella myös muiden lasta opettavien opettajien kuin luokanopettajan kanssa. Vuorovaikutus on pääasiassa melko yksisuuntaista koulun tiedottamista kodin suuntaan. Joskus keskustellaan vanhempien kanssa keskenään esimerkiksi pienryhmissä. Vanhempainillat voivat olla myös toiminnallisia, kuten opiskelun apuvälineiden askartelua.

K12: "Vanhempain illoissa on käsitelty lukuvuodenaikana tapahtuvia asioita. Olisi kiva jos vanhempainillassa olisi vielä sitä vanhaa jota oli 70- ja 80 luvulla, eli pystyy kesksutelemaan myös muiden aineiden opettajien kanssa. En ole keskustellut muiden lastani opettavien kanssa kuin wilman välityksellä."

Vanhempainilloissa keskusteltavat aiheet jakautuvat koulun yleisiin asioihin, luokkakohdaisiin asioihin sekä oppimiseen liittyviin asioihin. Koulun yleisiin asioihin kuuluvat ainakin koulun säännöt, toimintatavat ja tulevan vuoden tapahtumat. Vanhemmat kokevat, että koulun yleisiin asioihin keskitytään liikaa vanhempainilloissa. Luokkakohdaiset asiat jakautuvat käytänteisiin ja luokan sosiaalisiin suhteisiin liittyviin aiheisiin. Käytänteet käsittävät luokka-asteeseen liittyviä aiheita, kuten valinnaisaineiden valinnat ja jatkosuunnitelmat sekä ilmenneiden ongelmien käsittely, kuten puhelimen käyttöön liittyvät säännöt. Osa vanhemmista käsittää valinnaisaineet ja jatkosuunnitelmat ainoiksi oleellisiksi vanhempainiltojen sisällöksi. Lisäksi vanhempainilloissa keskustellaan varainkeruuseen ja luokkaretkiin tai leirikouluun liittyvistä asioista. Vanhempainilloissa tulee esille myös sosiaaliset suhteet ja luokan yleinen ilmapiiri, kuten työrauha ja toisten huomioon ottaminen. Oppimiseen liittyvien asioiden keskustelu koetaan tärkeäksi, ja vanhempi ajattelee, että niiden tulisi olla pääsisältö vanhempainilloissa. Oppimiseen liittyvät asiat käsittävät arvioinnin, opetussuunnitelman läpikäymisen, läksyjen antamisen ja kokeet sekä opiskelutavat.

K7: “Käyty läpi ajankohtaisia asioita, kuten tulevia tapahtumia, leirikoulua ym. Opettaja on myös kertonut, kuinka luokassa yleisesti ottaen menee, eli mikä on luokan henki ja työilmapiiri.”

5.1.4 Muut yhteistyön muodot

Edellä mainittujen lisäksi vanhempien käsitysten mukaan yhteistyön muotoja ovat erilaiset vapaa-ajalla tapahtuvat talkoot ja tapahtumat, jotka liittyvät usein luokkaretki- tai leirikoulurahaston keräämiseen tai musiikkiluokan konserttien järjestämiseen. Tämä nähdään yhteistyön muotona, vaikka vanhempi itse ei pääsisikään osallistumaan. Lisäksi vanhemmat voivat olla järjestämässä opettajan kanssa yhteistyössä oppitunteja liittyen koulussa käsiteltävään opetussisältöön.

H3: “mä oon käyny pitämässä tämmösiä niin kun [tiettyyn aiheeseen liittyviä oppitunteja] kun mä harrastan sellasta ja tota sit yhdessä opettajan kanssa on tehty tämmönen oppimistapahtuma, jossa on pidetty huoli siitä, että oppimissisältö on [tiettyyn oppiaineeseen liittyvää] ja sit se on ollu lapsille elämyksellistä oppimista ja sit se on antanu tietysti mahdollisuuden hyödyntää vanhempien vahvuuksia tämmösellä yleisemmällä tasolla.”

Lisäksi yhteistyötä tehdään muiden koulun tahojen kanssa opettajan lisäksi eritilanteissa, kuten terveydenhoitajan kanssa terveystarkastuksissa sekä oppilas-huoltoryhmän kanssa ongelmatilanteissa.

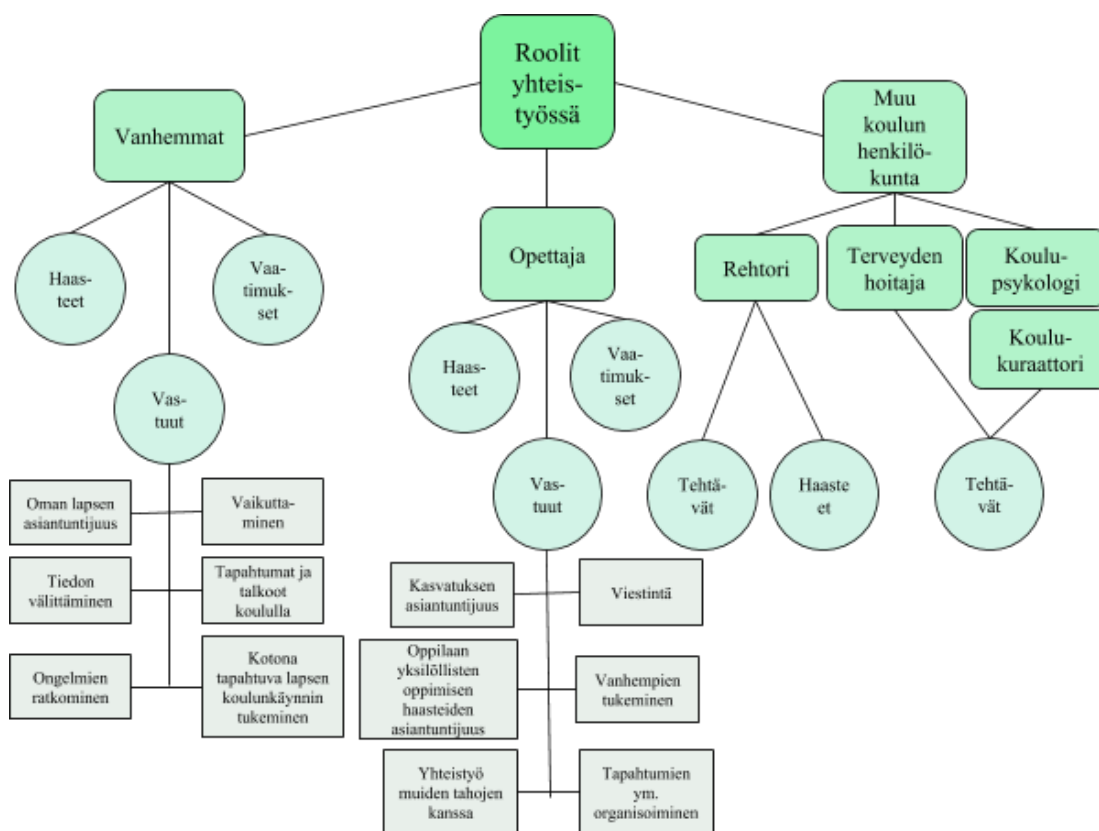
H4: “sitten kutosluokkalaisen kanssa käytiin kanssa jossain viime vuonna vitosella jossain lääkärintarkastuksessa, sekin oli ihan jees, ei mitään. et mun mielestä joo se on ihan ok se koulun terkkari.”

Haastattelija: “Ja vanhempi näköjään otetaan mukaan?”

H4: “otetaan joo.”

5.2 Roolit kodin ja koulun yhteistyössä

Tämä kuvauskategoria sisältää vanhempien käsitykset siitä, millaiset roolit yhteistyön osapuolilla on ja mitä erityistä niissä rooleissa on. Monet roolit yhteistyössä -kuvauskategorian teemoista liittyvät luonnollisesti edellisessä yhteistyön muodot -kategoriassa kuvattuihin toimintoihin, mutta erona edelliseen kategori-
aan on se, että tässä vanhemmat kuvaavat käsityksiään rooleista kyseessä olevassa toiminnassa.



KUVIO 6. Kuvauskategoria kodin ja koulun yhteistyön osapuolten rooleista

5.2.1 Vanhempien rooli

Vanhemman rooli kodin ja koulun yhteistyössä jakautuu kuuteen osaan: 1) oman lapsen asiantuntija 2) tiedonvälittäjä 3) ongelmanratkoja 4) kotona tapahtuva lapsen tukija kouluun liittyvissä asioissa 5) koulussa tapahtuva toiminta ja 6) vaikuttaja. Kodin ja koulun välinen yhteistyö vaatii vanhempien mukaan aktiiv-

visuutta, joissain tapauksissa merkittävää aktiivisuutta verrattuna opettajaan, viitseliäisyyttä, kiinnostusta lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä aikaa. Vanhemman ajan puute onkin usein syy siihen, jos vanhempi ei osallistu yhteistyöhön, kuten vanhempainiltoihin tai tapahtumien järjestämiseen.

Vanhemman roolin erityispiirre kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on oman lapsen asiantuntijuus. Vanhemmat tuntevat käsityksensä mukaan lapsen persoonalliset piirteet ja yksilölliset tarpeet sekä he pystyvät sovittamaan koulutyötä lapsen ajankäyttöön. Vanhemmalla on myös vastuu lapsen kouluun menemisestä.

H3: "hänhän on sen alan asiantuntija et kyl mä tavallaan kunnioitan sitä et hän tekee se oman tonttinsa niin kun hän näkee parhaaksi ja niinkun minun on siihen luottaminen ja sitten tapa millä mä voin vaikuttaa et mä tuon sellasta informaatiota mitä hän ei muuten saa..."

Vanhempi edistää yhteistyötä välittämällä oppilasta koskevaa tietoa koululle, kuten tietoa poissaoloista opettajille. Vanhempi kokee, että hän pystyy jakamaan opettajalle sellaista informaatiota koskien lasta, jota koulu ei voi muuten saada. Vanhemmat ovat myös aktiivisesti yhteydessä kouluun, jos heillä herää huoli lapsen terveyteen, sosiaalisiin suhteisiin, ongelmiin kotona, haasteisiin koulussa, haasteisiin lapsen kanssa tai opetussuunnitelmaan liittyen. Lisäksi he toimivat ongelmanratkojina, mikäli lapsella ilmenee haasteita, jotka vaativat merkittävää yhteistyötä usean tahon kanssa.

H4: "... et kyllä se oli sit kun mä halusin sen, sieltä perheneuvolasta sanottiin et pyydä se oppilashuoltoryhmä just ja sit kun mä pyysin ni kyllä se tosi nopeesti sit järjestettiin et kyllä se niin ku toimi siinä ei oo mitään sanomista."

Vanhemman rooliin yhteistyössä kuuluvat vahvasti koulussa tapahtuviin aktiviteetteihin osallistuminen, kuten arviointikeskustelut, vanhempainillat, tapahtumat ja vanhempainyhdistys. Vanhempainyhdistys nähdään sekä vaikuttamisen välineenä että pelkästään kahvin keittämisenä tapahtumissa. Monet sanovat, ettei heillä riitä aikaa vanhempainyhdistyksen toimintaan. Lisäksi yhteistyöhön

vanhempana voi kuulua vastuutehtäviä, kuten luokan rahastonhoitajana toimiminen. Vanhemmat saattavat osallistua koulussa myös lapsensa terveystarkastuksiin. Vanhempien vahvuuksia voidaan hyödyntää myös niin, että vanhemmat pitävät koulussa oppimistavoitteiden mukaisesti oppitunteja.

K8: ”olen luokan rahastonhoitaja, näissä asioissa on tullut soitettua muutaman kerran, puolin ja toisin.”

Kotona vanhemman rooliin kuuluu lapsen auttaminen koulutehtävien tekemisessä sekä tavoitteiden asettelussa. Vanhempien käsitysten mukaan on verrattain vaikeaa tukea lasta oppimisessa kotoa käsin. Haasteena vanhemmat pitävät sitä, että he kokevat, että opettajalla voi olla eri käsitys keskeisestä oppimissisällöstä kuin vanhemmalla itsellään on. Haastavaa on myös se, että tiedotus arvioinnista on sekavaa ja epäyhdenmukaista. Vanhemmat tuovat esille myös sen, että heidän käsityksen mukaan koulu pitää vanhempien tehtävänä yhteistyössä ainoastaan opetuksen ulkopuolisia asioita, mikä aiheuttaa sen, että vanhempia ei tiedoteta kunnolla oppimiseen liittyvistä asioista, ja siitä kuinka he voivat tukea lastaan.

H3: ”kirjat on niinku tosi huonoja voittopuolisesti ja opetussisällöt yleensä poimii niistä tiettyjä yksityiskohtia et monta kertaa käy sillälaililla, että opiskellaan lapsen kanssa yhdessä kirjan sivuja sen perusteella, mitkä mun näkökulmasta on siitä tärkeitä ja sitten opettajalla on tästä ihan eri käsitys.”

Tärkeänä vanhemman roolina pidetään vaikuttamista. Yksi mahdollinen vaikuttamisen kanava ovat henkilökohtaiset arviointi- ja kasvatuskeskustelut, joissa keskustellaan oman lapsen oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä asioista. Eri-laisia kouluun liittyviä yhdistyksiä pidetään myös hyvänä vaikuttamisen väylinä, kuten vanhempainyhdistystä, musiikkiluokkien yhteistä yhdistystä sekä koulun ulkopuolista valtakunnallista vanhempainliittoa. Lisäksi mainitaan koulun johtokunnassa istuminen. Vaikuttaminen koulun yleisiin sääntöihin ja toimintatapoihin pyritään vaikuttamaan suoraan rehtorin kautta. Muita vaikuttamisen keinoja ovat adressin kerääminen vanhempien kesken sekä lasten oikeuksien toteutu-

mista Suomessa arvioivaan ja edistävään lapsiasiavaltuutettuun yhteydenottaminen.

H2: "kyllä mä koen että siihen pääsee riittävästi vaikuttaa että tota on sekä luokalla on vanhempainyhdistys ja koulussa on vanhempainyhdistys ja sitten on ollu vielä kun on musiikkiluokalla lapsi ni vielä koulun musiikkiluokkien yhdistys että olen ollu niissä mukana ja päässyt siinä mielessä kyllä vaikuttamaan jos on halunnut sit just näissä arviointi- ja kasvatuskeskusteluissa sitten jos olis jotain mitä haluis niin ku ittekin painottaa jos olis lapsella joku missä tarvis kehitystä ni kyl mä koen että siitä voi puhua ja sitä kuunnellaan ja mietitään yhdessä että mitä siellä vois tehdä."

Vanhemmat kokevat mahdollisuudet vaikuttaa tärkeiksi, sillä aikuiset toivovat pystyvänsä vaikuttamaan oman lapsensa kasvatukseen, oppimiseen ja arkeen. Tärkeänä pidetään erityisesti sitä, että vaikuttamassa ovat miehet, koska vanhempi kokee, että koulumaailma on hyvin naisvaltainen, ja pojat saattavat kärsiä siitä. Osa vanhemmista kokee pystyvänsä vaikuttamaan riittävästi ja osa taas ei. Vanhempi ajattelee omien vanhempien oikeuksiensa tulevan loukatuksi, jos ei pysty vaikuttamaan lapsen kasvuympäristöön. Syyksi vaikuttamisen hankaluudelle mainitaan sopivien vaikuttamisen väylien puuttuminen ja koulun negatiivinen suhtautuminen vanhempien vaikuttamisyrityksiin. Moni kokee, että vanhemman vaikuttamisyrityksiin ei suhtauduta vakavasti tai että muutoksia ei keskustelun pohjalta kuitenkaan tapahdu. Huolia saatetaan kuunnella, mutta vanhemmat eivät luota siihen, että huoliin reagoitaisiin.

H3: "se on kauheen tärkeä myöskin että että siellä on myöskin isä et se ei oo pelkästään sitä naisten maailmaa koska tosi paljon opettajat on naisia, sit jos siel on vanhempainyhdistyksessäkin vielä naisia, se onkin semmonen. et nii. sit kuitenkin pojat tänä päivänä niin ämm mä koen et vähän kärsii siitä et se on vähän niinkun tyttöjen ja naisten maailma niin sitten ääm ni se on musta tosi hienoo et siellä myöskin isienkin ääni jollain tavalla kuuluu."

Lisäksi koetaan, että Suomessa vallitsee vahva konsensuskulttuuri, joka estää todellisen keskustelukulttuurin syntymisen. Tämä vaikuttaa kodin ja koulun väliseen keskusteluun vaikeista aiheista tai muutostarpeista. Vanhemmat ajattele-

vat myös, että koulun toimintaa määrää niin vahvasti koulun ulkopuoliset tahot, kuten yhteiskunta, opetusvirasto ja opetussuunnitelma, että koti yksin tai edes yhteistyössä koulun kanssa ei todellisuudessa pysty vaikuttamaan. Toinen merkittävä haaste yhteistyölle on lasten ja nuorten kasvuympäristön laajentuminen fyysisestä ympäristöstä verkkoon, jonne kummallakaan kasvatuskumppanuiden osapuolista ei ole pääsyä. Tämä huolestuttaa ja aiheuttaa voimattomuuden tunnetta vanhemmassa.

H1: "...sillon pitäis lähtee ihan tonne eduskunnan lehtereille mut kukapa meistä tai lähtee niin kun tekemään väsäämään kansalaisaloitteita ja keräämään sitä 50000 nimeä mut siinä on jo aika niin kun ää paljon kysymyksiä että no millä mitä tässä oikeestaan pitäis muuttaa, minkä tarvitaanko me uutta lainsäädäntöä vai tarvitaanko me vaan kulttuurin muuttamista vai mitä me tarvitaan myöskin se että mitä sä sitten kohdennat ja minne ni tää välinevalikoiman löytäminen on todella vaikeeta. Et mä sanon et meitä viedään kun pässiä narussa."

5.2.2 Opettajan rooli

Opettajan rooli jakautuu vanhempien käsitysten mukaan myös kuuteen osaan: 1) kasvatuksen asiantuntija 2) asiantuntija oppilaiden yksilöllisissä tarpeissa opimiseen liittyen 3) yhteistyö muiden koulun sisäisten ja ulkoisten tahojen kanssa 4) viestintä 5) vanhempien tukeminen ja 6) tapahtumien ym. organisoiminen. Jotta yhteistyö kodin ja koulun välillä toimii, opettajan tulee vanhempien käsitysten mukaan olla auttavainen, yhteistyökykyinen, joustava, luotettava ja sosiaalisesti taitava. Opettajan odotetaan myös käyttävän aikaa ja vaivaa oppilaisiin tutustumiseen ja välittävän tietoa vanhemmille havainnoistaan.

K8: "Tähän täytyy kommentoida että ei yhteistyö olisi paljon paremmin meidän osalta voinut mennä. sekä rehtori että opettajat ovat hyvin auttavaisia, yhteistyökykyisiä ja joustavia. saamme heidät tarvittaessa kiinni joko puhelimitse tai Wilman kautta. Luotettavuus puolin ja toisin, tämä toimii,"

Opettajaa pidetään kodin ja koulun yhteistyössä asiantuntijana pedagogisissa asioissa, oppimissisällössä sekä arvioinnissa verraten muihin oppilaisiin. Opet-

tajan roolin erityispiirteisiin kuuluvat oppilaiden yksilöllisten haasteiden tukeminen ja oppilaan rohkaiseminen muun muassa oppilaan luonteenpiirteisiin liittyvissä asioissa. Lisäksi opettajan velvollisuuksiin katsotaan kuuluvan yhteistyö muiden koulun tahojen kanssa vanhemman kumppanina, kuten kuraattoriin ja oppilashuoltoryhmän muihin jäseniin.

Opettajan pääasiallisiin tehtäviin yhteistyössä kuuluu viestiminen kotiin päin. Viestiminen on pääasiassa yksisuuntaista tiedotteiden antamista tulevien viikkojen aikatauluista ja ohjelmista vanhempien käsitysten mukaan. Opettajan tehtäviin kuuluu yleisten tiedotteiden lisäksi henkilökohtainen viestintä vanhempien kanssa eli kertoa yleisesti miten lapsella menee koulussa, raportoida poikkeavista asioista, antaa positiivista palautetta sekä vastata vanhempien viesteihin. Akuutteja asioita on hyvä hoitaa puhelimitse, jos puhelinnumero annetaan vanhemmille.

K6: "Positiivista, kannustavaa, säännöllinen viestiminen mitä on tehty ja missä on onnistuttu. Näistä asioista olisi kiva keskustella myös lapsen kanssa. Nyt keskustelu menee, mikä plus-tehtävä on tekemättä, onko läksyjen kuva ollut värittämättä, puuttuiko vihko ym. ym."

Opettajan tehtäviin yhteistyössä kuuluu myös vanhempien tukeminen lapsen koulutyössä auttamiseksi. Osa vanhemmista kaipaa tukea opettajalta erityisesti oppimiseen liittyen sekä silloin, kun vanhemmalla on huoli jostakin asiasta liittyen omaan lapseen. Vanhempien käsityksen mukaan opettajan kuuluu antaa vanhemmille neuvoja siitä, miten lasta voidaan tukea, kuten oppilaan tasoon räätälöityjä tehtäviä, joita voidaan vanhemman kanssa tehdä sekä antaa tietoa opetussisällöstä. Osa vanhemmista ajattelee, että koulun tehtävä ei ole tukea vanhempia eikä koululla ole resursseja sellaiseen. Vanhemman neuvominen vaatii opettajalta erityistä vanhemman vanhemmuuden ja asiantuntijuuden kunnioittamista, jotta yhteistyö on toimivaa.

H2: "Toki no toki jos on jotakin vaikeita ongelmia että niin ku tyyliin käytöstoissa tai tai jossain tämmösessä niin kun perusasioissa mitkä pitäisi niin kun kotona niin kun opettaa jos tämmösessä on ongelmia ni ehkä se koulu niin kun

voi ohjata vanhempia niin kun. mut en mä usko että koululla riittää resursseja opettaa vanhempia että tuota et kyl se täytyy niin kun ohjata vanhemmat johonkin muun avun piiriin tai etenkin pitää huolta siitä lapsesta että jos ilmenee että kotona on jotakin, tai vanhemmuudessa on jotakin ongelmia ni sitten ni on varmaan asianmukaiset väylät mitä kautta lapselle haetaan ja sitä kautta perheelle apua.”

Vanhempien käsitysten mukaan opettajalla on tärkeä rooli erilaisten tapahtumien järjestämisessä. Hän organisoi tapahtumiin ja retkiin liittyviä asioita ja lähettää kotiin allekirjoitettavaksi lupalappuja. Monien käsityksen mukaan opettajan panos on välttämätön tapahtumien järjestämisen kannalta, tosin ajatellaan myös, että tällaista panostusta ei voida odottaa opettajalta kaupungin virkamiehenä.

H3: “Mut ilman sitä siis opettajan panosta ei varmasti olis toteutunu. Sit toisessa koulussa on kysytty kiinnostasko niitä ja sit opettajat on sanonu et ei he ryhdy tämmöseen minkä mä myöskin ymmärrän. Kyllähän se niin ku edellytti häneltä enemmän panosta ku mitä virkamieheltä voi odottaa kohtuudella.”

Haasteena pidetään sitä, jos opettaja ei hyväksy vanhempia yhteistyöhön opetukseen liittyen. Ongelmallista on myös, jos opettaja ei ole aktiivinen yhteydenpidossa, opettajan viestintä on liian ylimalkaista sekä opettajan ajanpuutteen takia hän ei ehdi kirjoittamaan positiivista palautetta. Sosiaalinen taitamattomuus nähdään ongelmana, koska silloin vanhempi ei koe saavansa riittävästi tietoa lapsesta ja lapsen sosiaalisista suhteista, koska opettaja ei sosiaalisten taitojensa vuoksi rekisteröi riittävästi lasten arkea.

5.2.3 Koulun muun henkilökunnan rooli

Vanhempien käsityksen mukaan kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu opettajan lisäksi yhteistyön tekeminen myös muun koulun henkilökunnan kanssa, pääasiassa rehtorin, terveydenhoitajan sekä kuraattorin ja koulupsykologin kanssa. Edellä mainittujen kanssa yhteistyötä tehdään heidän erityisaloillaan.

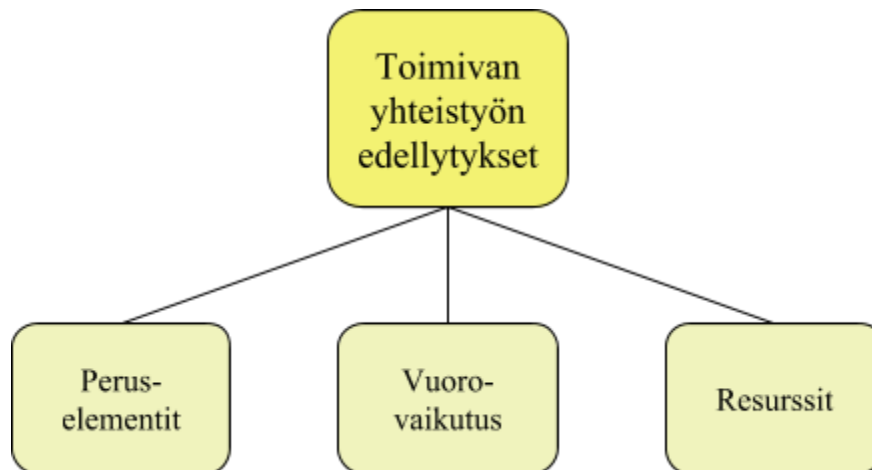
Rehtorin roolia pidetään moninaisena. Rehtori on opettajien esimies, jonka tehtävänä on esimerkillään ja verbaalisesti näyttää mitkä asiat ovat tärkeitä opettajan työssä. Hänen tulisi myös varmistaa opettajien mahdollisuus arvioida omaa työskentelyään. Toisaalta rehtori nähdään virkamiehenä, jonka vastuulla on koulun toiminta ja toiminnan tuloksellisuus. Muina tehtävinä pidetään vanhempien tiedottamista koulun asioista, osallistumista vanhempainiltoihin sekä oppilashuoltoryhmiin. Lisäksi rehtori on avainasemassa ongelmatilanteiden selvittämisessä. Erityisesti, jos vanhemmat eivät saa selvitettyä ongelmia oman opettajan kanssa, viedään asia rehtorille käsiteltäväksi. Huolena kuitenkin on, että kommunikaatioketju on liian pitkä hyvän yhteistyön onnistumiselle, jos asioita joudutaan viemään rehtorille saakka. Rehtorin kanssa yhteistyön tekeminen nähdään myös vanhempien vaikuttamisen väylänä. Vanhempien käsitysten mukaan rehtorin tulee olla avoin keskustelulle vanhempien kanssa eikä hän saa suhtautua vanhempiin vähätellen. Vanhempien käsitysten mukaan koulun johtamiseen vaikuttavat yhteiskunnan muiden tahojen päätökset, minkä takia koulun omaan päätäntävaltaan ei luoteta.

H2: "Ja ehkä rehtori on sitten jos tarvii jotakin ettei saada sitten selvitettyä sitten ehkä oman opettajan kanssa. jos täytyy ikään kuin eskaloida rehtorin tasolle ni olla tukena siinä sitten."

Terveystieteiden, kuraattorin ja psykologin tehtävinä pidetään tiedottamista sekä esittäytymistä vanhempainilloissa. Terveystieteiden kanssa yhteistyö on myös vanhempien kutsumista lasten terveystarkastuksiin, yhdessä murrosikään ja kasvuun liittyvistä asioista keskustelua sekä vanhempien esille tuomiin huoliin reagoimista. Kuraattori ja psykologi nähdään osana oppilashuoltoryhmää tarvittaessa.

5.3 Toimivan yhteistyön edellytykset

Tässä kategoriassa vanhemmat kuvaavat käsityksiään toimivan yhteistyön edellytyksistä liittyen peruselementteihin, vuorovaikutukseen ja käytettävissä oleviin resursseihin.



KUVIO 7. Toimivan yhteistyön edellytykset -kuvauskategoria.

Yhteistyössä vanhempien ja opettajan välillä koetaan merkityksellisenä toisen arvostamista. Tärkeinä suhteen laadun edellytyksinä pidetään vastavuoroisuutta, tasapuolisuutta ja luotettavuutta kaikissa tilanteissa. Luotettavuutta laskee retorinen yhteistyön mahdollisuudesta puhuminen, jos toimiin ei sitten ryhdytäkään. Yhteistyön tulee tapahtua hyvässä hengessä, ja kaikille osapuolille tulee jäädä hyvä mieli yhteistyöhön liittyvän vuorovaikutuksen jälkeen. Monet korostavat molempien osapuolten asiantuntijuuden tunnistamista ja sen kunnioittamista. Lisäksi toivotaan, että vanhemmat osallistetaan mukaan lapsen koulutyöhön. Sitä kautta vanhemman mukaan tulee olo siitä, että koulu ja koti liittyvät toisiinsa.

H3: "...samaan aikaan erityisesti tässä tilanteessa ni yhteistyö edellyttäisi sitä että molemmat niin kun että molemmat luottais toisen asiantuntijuuteen omalla alallaan. Et samaan tapaan ku opettajat ei ehkä ilahdu jos meen kertomaan et miten heidän tulis opettaa niin samaan tapaan opettajan tulis kunnioittaa mun vanhemmuutta mun osaamisalana tässä yhteistyössä."

Vanhempien käsitykset hyvästä vuorovaikutuksesta ovat avoin keskusteluyhteys ja vastavuoroisuus. Ongelmalliseksi hyvän yhteistyön kannalta koetaan, jos kouluun liittyvistä ongelmista, kuten sisäilmaongelmista, ei kerrota avoimesti vanhemmille. Vuorovaikutuksen tulee olla sujuvaa ja mutkatonta, positiivista ja kannustavaa, rakentavaa sekä säännöllistä. Vuorovaikutus ei saa olla vanhempia syylistävää tai liian negatiivista. Negatiivisesta vuorovaikutuksesta tulee vanhemmalle käsitys, että opettaja purkaa omaa pahaa oloaan lapseen ja vanhempiin.

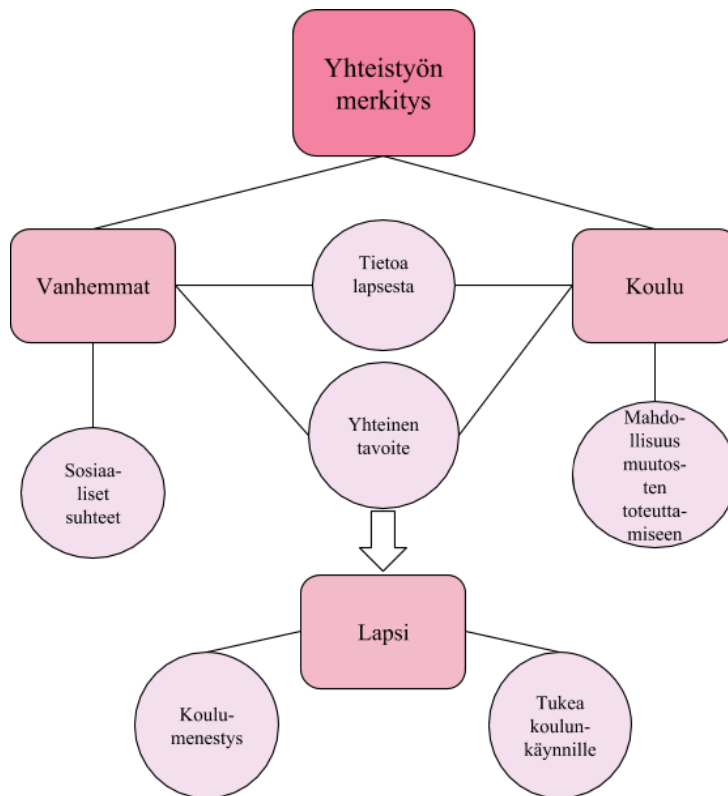
K3: "Sen tulee olla rakentavaa, kannustavaa, avointa ja tasapuolista joka tilanteessa."

Yhteistyössä toivotaan, että kodin ja vanhemman tarpeet otetaan huomioon. Hyvässä yhteistyössä vanhemman käsityksen mukaan huomioidaan sekä vanhempien ja opettajan resurssit.

K13: "Toimiva yhteistyö keskittyisi olennaiseen (oppiminen) ja käyttäisi sekä vanhempien että opettajien aikaa säästeliäästi ja olennaiseen painottuen. "

5.4 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys -kuvauskategoriassa on vanhempien käsityksiä yhteistyön merkityksestä eri osapuolille ja merkityksen tasosta.



KUVIO 8. Yhteistyön merkitys -kuvauskategoria.

Suuri osa vanhemmista pitää kodin ja koulun välillä olevaa yhteistyötä tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Heidän mukaansa yhteistyöllä on suuri merkitys erityisesti lapsen oppimiselle. Yhteistyön merkitys koettiin jopa välttämättömäksi lapsen koulussa menestymisen kannalta. Monet kertoivat, että ilman toimivaa yhteistyötä olisi vaikeaa hoitaa lapsen asioita tai tietää mitä koulussa tapahtuu. Vanhempien käsitysten mukaan on tärkeää, että vanhempi saa tietää, miten lapsella menee koulussa. Vanhemmat haluavat tietää mitkä asiat sujuvat hyvin, missä asioissa on kehitettävää, miten opinnot sujuvat, mitä koulussa tapahtuu, millaiset sosiaaliset suhteet lapsella on ja onko tarvetta puuttua kotona johonkin lapsen opiskeluun tai käyttäytymiseen liittyvään. Vanhemmat saavat opettajalta tietoa siitä, miten lapsen oppimista voi tukea kotona. Lisäksi tuotiin esille yhteisöllistä puolta kodin ja koulun yhteistyöstä. Vanhemman mukaan on hyvä, että yh-

teistyön myötä tutustuu opettajaan ja muihin vanhempiin. Sen kautta tulee myös olo siitä, että kuuluu osaksi yhteisöä. Tärkeänä pidetään myös sitä, että koulu saa tietää, mitä kotona tapahtuu.

H4: "...jotenkin tulee semmonen olo että on niin kun jotenkin niin kun osa sitä niin kun yhteisöä kuitenkin johon kuuluu mun mielestä niin ku tai sit jotenki semmonen se on vastavuorosta ja sit se on semmost niin ku positiivisessa hengessä."

Yhteistyössä koetaan tärkeäksi se, että kodilla ja koululla on yhteinen tavoite. Tavoitteena nähdään lapsen oppiminen ja hyvät oppimistulokset. Jos yhteistä tavoitetta ei löydy, on tärkeää tavoittaa kuitenkin se, miltä osin tavoitteet ovat yhtenäiset ja miten niiden perusteella toimitaan. Aineistossa mainitaan myös, että muutoksia on vaikeaa saada toteutumaan ilman kodin kasvatuskumppanuutta.

H3: "...ydinongelma on mun mielestä se et meillä näyttää olevan vähän niin kun erilainen tavote ja sitten ei nähdä yhteistyömuotoa et se parempi tilanne olis nimenomaan se et me molemmat nähtäs vaik ei ois yhteistä tavoitetta ni nähtäis miltä osin se tavote on yhteinen ja missä on niinku pohja yhteistyölle ja sit tehtäis työnjako..."

K13: "Valitettavan harvoin yhteistyö on varsinaista yhteistyötä, jossa tekijöillä on yhteinen toiminnan kohde."

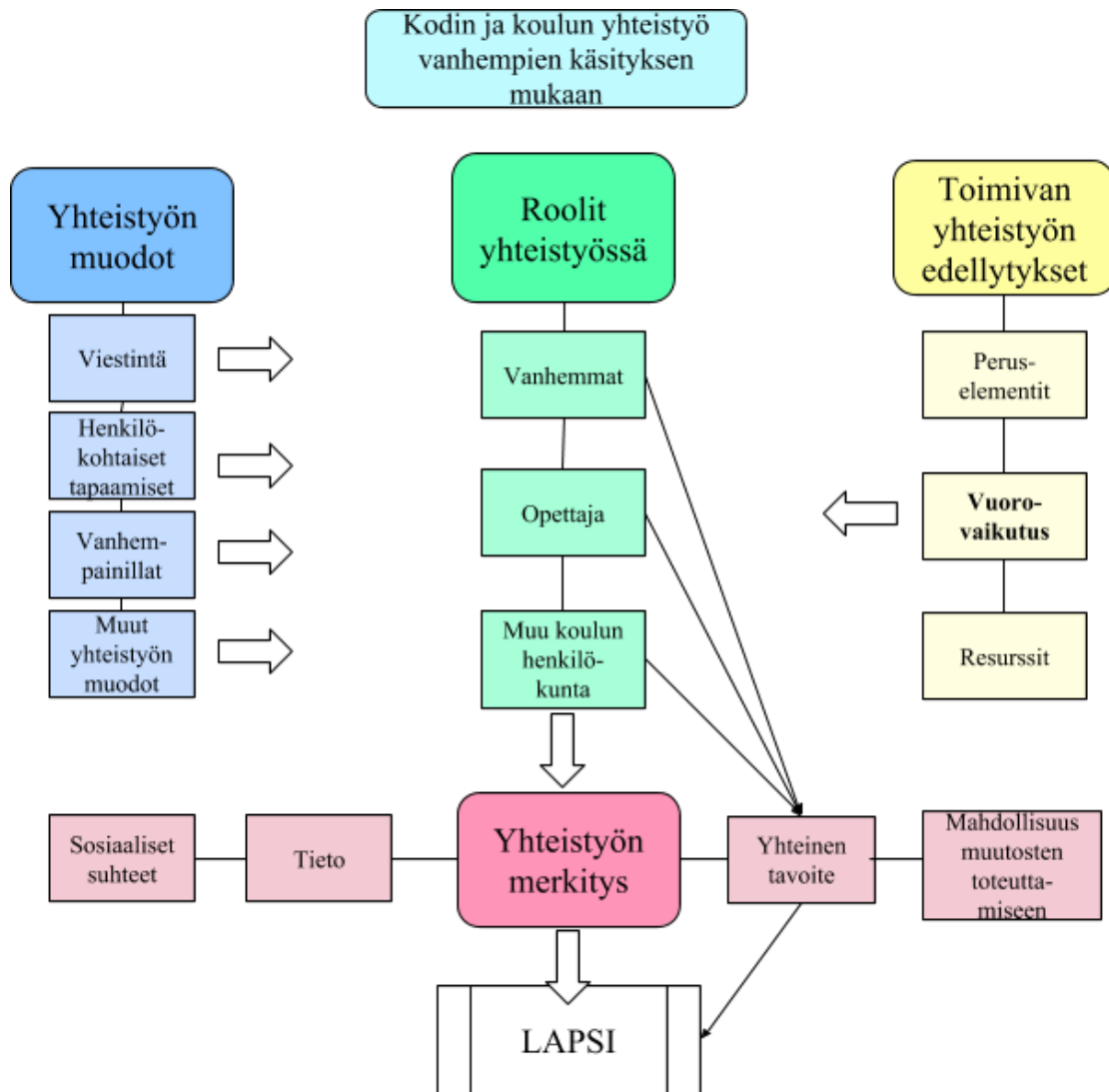
Kyselylomakkeessa mainittiin myös, ettei yhteistyön merkitys ole kovinkaan suuri ja usein yhteistyötä tapahtuukin vain vuosittaisissa tapaamisissa opettajan kanssa ja Wilma-viestien välityksellä. Useat vanhemmat perustelevat yhteistyön vähäisyyttä sillä, että heidän lapsellaan ei ole ollut mitään erityistarpeita- tai tilanteita, joten yhteistyötä ei tarvita. Kodin ja koulun yhteistyön merkitystä pidetäänkin lähinnä informatiivisena.

H1: "...mulla on siis omien kahden lasten kautta semmonen otanta tähän että että tota meillä ei ole ollut semmosia tavallaan niinku ongelmatilanteita et lapset on molemmat tämmösiä jotka ovat ovat niin kun olleet hyviä koulussa ja ihan on

tullut stipendejä ja muuta että että tota me ei oikeestaan semmosta niin kun näitten kasvatus- vai mitä kehityskeskusteluja ne on niitten lisäksi ei oikeestaan oo ollu semmosta niin kun hirveesti sitä yhteydenpitoa kun ei ole ollut näitä erityistarpeita...”

5.5 Yhteenveto

Kodin ja koulun yhteistyön perimmäinen tarkoitus on vanhempien käsitysten mukaan lapsen oppiminen ja menestyminen koulussa. Lisäksi myös vanhemmat ja opettaja saattavat hyötyä yhteistyöstä. Jotta lapsi voi menestyä koulussa, tarvitaan taustalle toimivaa ja laadukasta yhteistyötä. Kolme ensimmäiseksi esiteltyä kuvauskategoriaa, yhteistyön muodot, roolit yhteistyössä ja toimivan yhteistyön edellytykset, liittyvätkin vuorovaikutuksen tapoihin, laatuun ja edellytyksiin. Ne kaikki lähestyvät samaa teemaa eri näkökulmista: yhteistyön muodot kuvaavat vuorovaikutuksen tapoja, roolit yhteistyössä kuvaavat tehtäviä vuorovaikutuksessa ja toimivan yhteistyön edellytykset kuvaavat varsinaista vuorovaikutusta ja siihen vaikuttavista asioista. Neljäs kuvauskategoria yhteistyön merkitys kuvaa vanhempien käsityksiä siitä, millaisia vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyöllä on. (KUVIO 9)



KUVIO 9. Kuvauskategoriajärjestelmä vanhempien käsityksistä kodin ja koulun yhteistyöstä.

Kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen, sillä kuvauskategoriat ovat tasa-arvoisessa asemassa suhteessa toisiinsa. Ne kuvaavat samaa ilmiötä eri näkökulmista. Toimijoina ovat vanhemmat, opettaja ja koulun muu henkilökunta, joiden keskinäiseen vuorovaikutukseen tiivistyy monet yhteistyölle tyypilliset asiat.

6. Pohdinta

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Toinen tavoite oli verrata vanhempien käsitysten perusteella saatua kuvaa kodin ja koulun yhteistyöstä Epsteinin (mm. 2018) kehittämään kasvatuskumppanuuden malliin ja pohtia, millä tavoin kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiin kehittää kasvatuskumppanuuden suuntaan. Samalla pohdittiin pystyykö vahvuusperustaisen kasvatuksen periaatteita hyödyntämään kasvatuskumppanuuden tavoitteen kohtaamisessa. Pohdinnan ensimmäisessä osiossa vien tutkimuksen päätulokset vuoropuheluun aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa. Toisessa pohdinnan osassa esittelen vahvuusperustaisen kasvatuksen periaatteet tiiviisti ja teen käytännön ehdotuksen siitä, millaista voisi olla positiivinen kasvatuskumppanuus. Lopuksi esittelen tutkimuksesta nousseita tutkimushaasteita ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimustulokset vuoropuhelussa teorian kanssa

Tutkimustuloksena löytyi neljä kategoriaa, jotka kuvaavat kodin ja koulun yhteistyötä vanhempien näkökulmasta. Kategoriat kuvaavat sitä, millaisia asioita vanhempien käsitysten mukaan kuuluu kodin ja koulun yhteistyöhön, millaisia rooleja vanhemmalla, opettajalla ja muulla henkilökunnalla on yhteistyössä, millaista on toimiva yhteistyö ja millainen merkitys yhteistyöllä on heille itselle sekä lapsen että opettajan kannalta.

Kasvatuskumppanuus (Epstein 2018; Vuorinen 2000, 21–22) on tutkitusti kodin ja koulun yhteistyön muodoista syvin ja lapsen kannalta hyödyllisin. Siinä lapsi on yhteistyön kohteena ja itse aktiivisena toimijana. Tavoitteena kasvatuskumppanuudessa on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, johon liittyvät oppiminen, menestyminen koulussa, elämän tärkeiden taitojen osaaminen ja niiden hyödyntäminen myös tulevaisuudessa (Epstein, 2018). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmat käsittävät yhteistyön päämääränä niin ikään lapsen, mutta yhteistyön tavoite kohdistuu nimenomaan lapsen oppimiseen ja menestymiseen koulussa eikä lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tämä johtunee monesta

asiasta, mutta pääsyy lienee se, että ihmisten käsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä perustuvat heidän omiin kokemuksiinsa esimerkiksi omalta kouluajalta ja muiden ihmisten käsityksiin. Suomessa on pitkään käsitetty yhteistyön rajoittuvan pelkästään lapsen koulunkäyntiin liittyväksi. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteistyön merkitys onkin pääasiassa informatiivinen eli se koostuu tiedon jakamisesta kodin ja koulun välillä lapsen koulunkäyntiä koskien. Vuorisen (2000, 21–22) yhteistyön tasojen jaottelussa tiedonjakamiseen perustuva yhteistyö vastaa matalinta yhteydenpidon tasoa. Lisäksi kiinnostavaa on vanhempien käsitys siitä, että yhteistyötä tapahtuu vain silloin, kun jotakin erityistä tarvetta ilmenee, kuten ongelmia koulunkäynnissä. Monet vanhemmat selittivät yhteistyön vähyyttä sillä, että omalla lapsella tällaisia erityistarpeita ei ole ollut. Vuorisen (2000, 21–22) yhteistyön tasojen jaottelussa tämä viittaa alimpaan yhteistyön tasoon eli yhteydenpidon tasoon.

Vanhempien käsitysten mukaan kodin ja koulun yhteistyö on kuitenkin pääasiassa tärkeää, erittäin tärkeää tai jopa välttämätöntä oppilaan koulussa menestymisen kannalta. Epsteinin (2018) kasvatuskumppanuuden ydinajatuksia ovat kumppanien jakamat yhteiset tavoitteet sekä yhteistoiminnan näkeminen dynaamisena prosessina sen sijaan, että pyrittäisiin ainoastaan saavuttamaan yksittäisiä tavoitteita. Kasvatuskumppaneilla on jaettu vastuu lapsen kasvatuksesta ja molemmilla osapuolilla on erityistehtävä siihen liittyen, jota toinen osapuoli kunnioittaa. Vastuun edellytyksenä on se, että vanhemmat ja opettaja käyvät jatkuvaa keskustelua siitä, mitkä ovat kasvatustavoitteet, kunkin arvopohja, ja millaisilla yhteisillä toimintatavoilla tavoitteiden suuntaisesti voidaan toimia. Aineistosta vain yksi vanhempi mainitsi yhteisten kasvatustavoitteiden asettamisen merkityksen lapsen oppimisen kannalta. Näin ollen yhteisten tavoitteiden asettaminen ei tämän tutkimuksen tulosten valossa ole osa kodin ja koulun yhteistyötä tällä hetkellä. Se on merkittävä tulos, sillä tavoitteiden asettaminen vaatii keskustelua arvopohjista ja molempien osapuolten tärkeäksi kokemista asioista sekä lapsen yksilöllisyyden huomioimista. Jos mistään näistä ei nykyisellään keskustella kodin ja koulun yhteistyön yhteydessä, ei yhteistyö ole vielä kasvatuskumppanuuden tasolla. Muutama tutkimukseen osallistuneista vanhemmista toivoi tietävänsä paremmin, mitä koulussa tehdään voidakseen tukea lasta kotona samansuuntaisesti. Tässä näkyy toive pyrkiä toimimaan yhtenäis-

ten tavoitteiden mukaisesti, vaikka varsinaista tavoitteenasettelua ei olekaan tehty.

Tutkimustulokset ja aiemmat tutkimukset (mm. Blue-Banning ym. 2004, 173; Cowan ym. 2004, 203; Epstein 2018) antavat samansuuntaisia tuloksia siitä, mitkä asiat nähdään toimivan kasvatuskumppanuuden tai yhteistyön edellytyksinä. Suhde kodin ja koulun välillä rakentuu luottamukselle, kunnioitukselle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Luottamuksesta osana yhteistyösuhdetta ollaan yhtä mieltä. Se liittyy sekä yhteistyön vuorovaikutukseen että luottamukseen toista osapuolta kohtaan, että hän toimii odotusten mukaan. Myös toimivan vuorovaikutuksen elementit ovat yhtenevät tutkimuskirjallisuuden ja tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien käsitysten välillä. Vuorovaikutuksen tulee olla avointa, vastavuoroista, toista kunnioittavaa, myönteistä ja säännöllistä. (Blue-Banning ym. 2004, 173; Cowan ym. 2004, 203; Epstein 2018.)

Kunnioitus nähdään tärkeänä osana yhteistyötä. Tutkimuksen tulokset ja aiemmat tutkimukset (mm. Clarke ym. 2010, 69; Epstein 2018) korostavat molempien osapuolten vahvuuksien ja asiantuntijuuden hyödyntämistä parhaan mahdollisen yhteistyön saavuttamiseksi. Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, ettei vanhempien vahvuuksia kuitenkaan käytetä yleisesti hyödyksi. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, etteivät vanhemmat tuo vahvuuksiaan esille tai koulu ei järjestä tilaisuuksia vanhemmille tuoda heidän vahvuuksiaan esille. Tämä edellyttäisi tavoitteellisuutta, aktiivisuutta ja viitseliäisyyttä molemmilta osapuolilta.

Kirjallisuudessa puhutaan lisäksi sensitiivisyyden tärkeydestä erityisesti koulun toimiessa erilaisista taustoista tulevien perheiden kanssa, kuten erilaisista kulttuurisista ja etnisistä taustoista tulevien perheiden kanssa (Clarke ym. 2010, 69; Epstein 2018). Vanhemmat eivät mainitse erilaisten taustojen vaikutusta ehkä siksi, että tutkimukseen osallistuneet olivat tiettävästi kantasuomalaisia ja pääasiassa suomen kieltä äidinkielenään puhuvia. Heidän mukaansa herkkyyttä kuitenkin kaivataan, jotta ymmärretään vanhempien edellytyksiä ja resursseja toimia yhteistyössä ja pystytään olla joustavia suhteessa vanhempien edellytyksiin ja resursseihin.

Kirjallisuudessa mainitaan sitoutuneisuus tärkeänä edellytyksenä toimivalle suhteelle (Clarke ym. 2010, 66). Vanhemmat eivät tuoneet käsityksiä esille sitoutuneisuuteen liittyen. Tähän voi vaikuttaa muun muassa opetushenkilökunnan suuri vaihtuvuus. Toisaalta vastauksissa tuotiin esiin kunnioitusta ja ihailua sellaisia opettajia kohtaan, jotka tekevät ylimääräisiksi katsottuja asioita varmistakseen, että oppilas voi hyvin, ja että ryhmädynamiikka paranee oppilasryhmässä. Tämän voi tulkita vanhempien arvostuksena opettajan sitoutumista oppilaitaan ja virkaansa kohtaan.

Epsteinin (2018) mukaan kasvatuskumppanuuden lähtöasetelma on kumppanuuden osapuolien tasavertaisuus. Jotkut tutkijat (mm. Alasuutari 2010, 23–24; Theodorou 200, 256) kritisoivat tätä sillä he ajattelevat sen olevan mahdotonta, että vanhemmat olisivat lähtökohtaisesti tasavertaisessa asemassa suhteessa yhteistyön perustukset määrittävän tahon, koulun, kanssa. Tämä tuleekin esiin tutkimustuloksissa siinä, että vanhemmat toivovat koulun osallistavan heitä enemmän osaksi lapsen koulunkäyntiä ja sitä koskevaa päätöksentekoa. Osallistaminen-sanan käytöstä voidaan tulkita, että vanhempien käsitys on, että koululla tosiaan on valta päättää siitä, kuka osallistetaan ja miten.

Tutkimustuloksen mukaan vanhemmat käsittävät yhteistyön osapuoliksi itsensä, opettajan ja muut koulussa toimivat yhteistyötahot. Epstein (2018) näkee, että edellä mainittujen lisäksi kasvatusvastuuta tulisi olla jakamassa koulun ulkopuolisia tahoja, kuten kouluun kytköksissä olevat yhteisöt ja lähialueen toimijat. Tutkimuksen vanhemmat eivät koulun ulkopuolisia tahoja mainitse, mutta se voi johtua siitä, että yhteisöjen ja muiden toimijoiden kanssa yhteydessä oleminen on pääasiassa opettajan vastuulla, jolloin vanhemmat eivät välttämättä tiedä siitä tai käsitä sitä osaksi jaettua kasvatusvastuuta.

Epsteinin (2018) tekemän kuuden yhteistyön muodon mallin osa-alueet viestintä, vanhemmuuden tukeminen, oppimisen tukeminen kotona, vapaaehtoisuus, vaikuttaminen ja yhteistyö muiden toimijoiden kanssa tulevat pääosin esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa eri painotuksin. Kuten aiemmin mainittiin, vanhempien käsityksen mukaan viestintä on yhteistyön muodoista yleisin. Sekä vanhemmat että Epstein (2018) korostavat viestinnän sisältöä, selkeyttä ja ti-

heyttä. Vanhemmat tuovat lisäksi esille nykyaikaan hyvin kiinteästi liittyvän asian eli infotulvan, joka vallitsee kaikkialla nykyisessä digitaalisessa maailmassa. Koulun on syytä huomioida tuottamansa informaation määrä varmistaakseen viestinnän toimivuuden. Epsteinin (2018) toinen yhteistyön muoto on vanhemmuuden tukeminen, jonka myös tutkimuksen vanhemmat käsittävät osaksi yhteistyötä, nimenomaan lapsen oppimisen tukemiseen liittyen. Epstein (2018) kuitenkin tarkoittaa oppimisen lisäksi yleisen lapsen kasvatukseen liittyvien asioiden tukemista. Tätä vanhemmat eivät koe tarpeelliseksi ja eikä se heidän käsityksensä mukaan ole koulun tehtävä. Kolmas Epsteinin (2018) mainitsema muoto on lapsen oppimisen tukeminen koulussa, jonka vanhemmat kokevat osaksi yhteistyötä. Vapaaehtoisuus liittyy myös vanhempien tehtävään kodin ja koulun yhteistyössä lähinnä tapahtumien järjestämisen, luokan varainkeruun ja talkootyön merkeissä.

Vaikuttaminen ja kouluun liittyvään päätöksentekoon osallistuminen käsitetään tärkeäksi vanhemman rooliksi ja osaksi yhteistyötä. OPS:n (2014, 35–36) mukaan vanhemmilla tulisi olla mahdollisuus koulutyön kehittämiseen sekä koulun toiminnan ja kasvatustyön suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan jonkin verran oman lapsen arkipäivään koulussa ja häneen liittyvään oppimiseen. Tutkimuksen mukaan vanhemmat kokevat, että heidän vaikuttamisyrityksiinsä liittyen koulun tavoitteisiin, arviointiin ja kehittämiseen on suhtauduttu negatiivisesti. Tämä johtunee siitä, että Suomessa koulu toimii Opetushallituksen päättämien linjausten mukaan, joten koulu ei välttämättä koe tehtäväkseen päästää perheitä osaksi päätöksentekoa. Koulu voi myös kokea, että jos kaikkien perheiden muutosehdotuksia alettaisiin puntaroida vakavasti, valmiiksi vähissä olevia resursseja kuluisi liikaa siihen. Vanhempien kokemalle vaikutusyritysten vastustamiselle tulee myös toinen syy tutkimustuloksista. Vanhempien käsitysten mukaan Suomessa vallitsee vahva konsensuskulttuuri, joka estää todellisen kriittisen keskustelun käymisen.

Tutkimustuloksissa tulee esiin myös toinen kiinnostava asia, jota kirjallisuudessa ei ole mainittu. Pitkään on ajateltu, että lapsen elinpiiri erityisesti nuorempana on kotona ja koulussa. Sen takia kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden

merkitys on niin kokonaisvaltainen. Tutkimukseen osallistunut vanhempi tuo kuitenkin esiin sen, että nykyään lasten elinpiiri on laajentunut Internetiin, johon vanhemmat, koulu yksin tai edes koti ja koulu yhteistyössä eivät voi vaikuttaa. Vanhempi kokee voimattomuutta tähän liittyen. Ikään kuin entisen kahden elinympäristön, kodin ja koulun, lisäksi olisi tullut uusi elinympäristö, josta tarvittaisiin kasvatuskumppanuuden osapuoli myöskin, jotta lapsen hyvinvoinnista ja iänmukaisesta kehityssasteesta voitaisiin pitää huolta. Tätä kumppania ei kuitenkaan voida saada, ja siihen kodin ja koulun täytyy yhdessä keksiä ratkaisu.

6.2 Positiivinen kasvatuskumppanuus

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että tutkimuksiin osallistuneiden vanhempien käsitysten mukainen yhteistyö ei ole vielä lapsen kannalta parhaalla mahdollisella yhteistoiminnan tasolla. Seuraavaksi teen ehdotuksen mahdollisesta käytännön sovelluksesta eli siitä, miten kasvatuskumppanuuteen voitaisiin päästä hyödyntäen positiivisen kasvatuksen periaatteita. Ensimmäisessä osassa esittelen lyhyesti vahvuusperustaisen kasvatuksen periaatteet ja sitten siirryn esittelemään käytännön sovellutusta.

6.2.1 Positiivinen pedagogiikka ja vanhemmuus

Positiivinen pedagogiikka on luonteenvahvuuksien tukemiseen pohjautuva kasvatustilafilosofia, jota käytetään osana kouluarkea. Positiivinen vanhemmuus taas on luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja tukemiseen perustuva kasvatustilafilosofia vanhemmuuteen. Näiden molempien taustalla on positiivinen psykologia.

Positiivisella psykologialla viitataan 2000-luvulla alkaneeseen tutkimussuuntaukseen, joka on kiinnostunut ihmiselämän myönteisistä puolista; onnellisuudesta, hyvinvoinnista ja luonteenvahvuuksista (Boniwell 2012, 1; Seligman 2011, 2). Positiivisen psykologian oppi-isänä pidetään tutkija Martin Seligmania, joka aloitti tekemään tieteellistä tutkimusta ihmisen optimaalisimmasta toimin-

nasta. Hän pyrki löytämään seikkoja, jotka mahdollistavat yksilöiden ja yhteisöjen kukoistuksen (Seligman 2011, 2).

Luonteenvahvuuksilla tarkoitetaan Parkin, Petersonin ja Seligmanin (2004, 603) mukaan tunteiden, ajatusten ja käytöksen positiivisia piirteitä. Lahjakkuudet eivät ole sama asia kuin luonteenvahvuudet, sillä luonteenvahvuudet ovat kehittyviä ja niitä arvostetaan niiden itsensä takia. Sen sijaan lahjakkuutta ajatellaan enemmänkin synnynnäisenä muuttumattomana asiana, ja sen arvostus johtuu niiden tuottamasta hyödystä. (Peterson & Seligman 2004, 20). Luonteenvahvuuksia on määriteltä eri yhteyksissä ja yksi käytetyimmistä luonteenvahvuuksien määrittelyyn pyrkineistä hankkeista on VIA-hanke (values in action) (Peterson & Seligman, 2004). VIA-luokittelu on jaoteltu kuuteen eri hyvealueeseen, joista jokainen on jaoteltu luonteenvahvuuksiin. Hyvealueet ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja hengellisyys. Niihin jaakautuvat 24 luonteenvahvuutta ovat luovuus, uteliaisuus, oppimisen ilo, arviointikyky, näkökulmanottokyky, rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys, ryhmätyötaidot, reiluus, johtajuus, kohtuullisuus, anteeksiantavaisuus, vaatimattomuus, harkitsevaisuus, itsesääätely, kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju ja hengellisyys. VIA-vahvuusluokittelua käytetään monissa positiivisen psykologian sovelluksissa, kuten Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä -materiaaleissa sekä Lea Watersin Positiivisessa vanhemmuudessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2014; Waters 2017,).

Positiivinen pedagogiikka

Positiivisella pedagogiikalla viitataan vahvuusperustaiseen kasvatukseen, jonka tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kasvua vahvistamalla heidän itsetuntemustaan huomaamalla ja herättelemällä huomaamaan kunkin omia sekä muiden vahvuuksia. Vahvuuksien löytäminen ja nimeäminen tukee motivaatiota löytää ja toteuttaa omaa potentiaalia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 19.) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 10) toteavat, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on ”tuoda jokainen oppija yhä enemmän tietoiseksi omista kyvyistään, jottei kukaan koulunsa päättänyt kokisi, ettei ole hyvä missään.” Seligmanin (2011, 64–64) mukaan pelkkien akateemisten taitojen korostaminen

koulussa on vanhentunutta ja koulussa pitäisi hänen mukaansa opettaa hyvinvoinnin taitoja akateemisten taitojen lisäksi. Hyvinvoinnin taitoja opitaan vahvuuskasvatuksen avulla ja niillä näyttäisi olevan vaikutusta akateemisten taitojen lisäksi myös kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016.)

Vahvuusperustaisen pedagogiikasta on saatu lupaavia tuloksia. Oppilaiden itseluottamus, ja luokan turvallisuuden tunne ja yleinen ilmapiiri ovat parantuneet. Suhtautuminen oppimiseen on positiivisempaa eli oppilaat ovat löytäneet oppimisen iloa. Opettajan kokevat myös oman hyvinvointinsa lisääntyneen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Positiivinen vanhemmuus

Waters (2015, 690) määrittelee positiivisen vanhemmuuden eli vahvuusperustaisen vanhemmuuden kasvatustyyliksi, jossa pyritään tarkoituksenmukaisesti tunnistamaan ja kehittämään positiivisia tiloja, prosesseja ja ominaisuuksia lapsessa. Vahvuusperustaisessa vanhemmuudessa annetaan enemmän painoarvoa lapsen olemassa olevan potentiaalin vahvistamiseen kuin puutteiden korjaamiseen (Waters 2015, 690). Se ei kuitenkaan tarkoita lapsen jatkuvaa kehumista, vaan vahvuuksien tunnistamista ja mahdollisuuksien järjestämistä lapselle niin, että hän pystyy kehittämään omia vahvuuksiaan (Waters 2017, 11). Vanhemman huomioidessa vahvuuksia keskeisintä on tietoinen ja säännöllinen hyvien puolien huomaaminen ja niiden varaan rakentaminen. Se lisää lapsen ja aikuisen ymmärrystä lapsen potentiaalista ja parhausalueesta auttaen sitä kautta lasta kohtaamaan vaatimuksia, joita arjessa, koulussa, kotona ja vapaa-ajalla tulee vastaan. (Waters & Sun 2016, 44.) Waters ja Sun (2016) toteavat, että vanhempien työ lapsen vahvuuksien löytämiseksi ja niiden käyttämisen merkityksellisten puolien näkyväksi tekeminen motivoi lapsia tutkimaan uusia tilanteita ja lähestymään myös stressaavia ja haastavia tilanteita nojaten omiin vahvuuksiinsa. Positiivisessa vanhemmuudessa yhtä tärkeää kuin se, että vanhemmat tunnistavat ja kehittävät lastensa vahvuuksia, on se, että vanhemmat tunnistavat omia vahvuuksiaan ja ottavat ne käyttöön roolissaan vanhempana (Waters & Sun 2016, 44).

Vahvuusperustaisen vanhemmuuden toteutumiselle on tärkeää, että vanhemmalla on käsitys siitä, mitä ja millaisia vahvuudet ovat. Luontenvahvuuksien ajatellaan olevan ihmisen kehittyviä ominaisuuksia, joihin ihminen itse voi vaikuttaa (Peterson & Seligman 2004, 20). Vanhempien ajattelumalli välittyy myös lapsille ja nuorille, millä on merkitystä heidän omien vahvuksiensa käyttöön-otolle. Tärkeää annettaessa lapselle palautetta lapsen vahvuudesta onkin, että palaute koskee toimintaa, jossa lapsi käyttää vahvuuttaan (Jach, Sun, Loton, Chin & Waters 2017, 569). Jos palaute koskee vahvuutta itseään, lapselle voi tulla käsitys, että hän ei pysty itse vaikuttamaan menestymiseensä.

Watersin tutkimusten mukaan positiivisella vanhemmuudella on useita merkittäviä vaikutuksia ihmisen hyvinvoinnille sekä lapsena että nuorena ja myöhemmin aikuisena (Waters 2015, 2017; Waters & Sun, 2016). Vahvuusperustaisen vanhemmuuden myötä lapset tunnistavat paremmin omia ja muiden vahvuuksia ja ottavat niitä käyttöön. He ovat myös vähemmän stressaantuneita, sitoutuneempia ja sinnikkäämpiä akateemisissa tehtävissä ja he voivat kokonaisvaltaisesti paremmin. (Waters 2015, 695). Sheely-Mooren ja Brattonin (2010, 180) tutkimuksessa vanhemmat raportoivat myös vähemmän lapsen hankalaa käyttäytymistä vahvuusperustaisen vanhemmuuden seurauksena.

Vahvuusperustaisesta vanhemmuudesta on raportoitu myönteisiä vaikutuksia myös vanhemmalle. Vahvuusperustaista vanhemmuutta käyttävät vanhemmat kokevat merkityksellisyyden tunnetta ja positiivisia tunnetiloja pitäessään huolta lapsesta. (Waters & Sun 2016, 53.) Watersin ja Sunin (2016, 53) tutkimuksessa vahvuusperustaisten vanhempien pätevyyden tunne ja positiiviset emootiot lasta kohtaan lisääntyivät verrokkiryhmään verrattuna. Vanhemman roolissa pätevyyden tunteella tarkoitetaan vanhemman tunnetta pystyvyydestään pitää huolta lapsesta ja kasvattaa häntä ja selviytyä siihen liittyvistä haasteista.

6.2.2 Positiivinen kasvatuskumppanuus

Lapsen elämän lähimmät ja merkityksellisimmät suhteet ovat suhde omiin vanhempiin sekä opettajaan. Onkin siis tärkeää, että vanhemmat ja opettaja tukevat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kasvua ja kehitystä, ja että he tekevät sen samansuuntaisesti. Seuraavaksi esitän käytännön sovellutuksen siitä, mil-

laista voisi olla lapsen hyvinvointiin tähtäävä kasvatuskumppanuus, jossa erityishuomio on luonteenvahvuuksilla. Ehdotus perustuu Epsteinin (mm. 2018) kasvatuskumppanuuden periaatteisiin, tutkimuksen tuloksena tullessiin vanhempien käsityksiin kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen haasteista sekä positiivisen pedagogiikan ja vanhemmuuden periaatteisiin. Sovellus on itse kehittämäni eikä sen toimivuutta ole vielä tutkittu. Ehdotus positiivisesta kasvatuskumppanuudesta jakautuu kolmeen osaan: perusperiaatteet, vanhemman ja opettajan roolit sekä toiminnan muodot.

Perusperiaatteet

Positiivisen kasvatuskumppanuuden perusperiaate on, että kumppanuuden molemmat osapuolet, vanhemmat ja opettaja, ymmärtävät yhteistyön koko merkityksen lapsen hyvinvoinnille, ei pelkästään lapsen oppimiselle. On myös tärkeää, että molemmat osapuolet tunnistavat toistensa merkityksen kumppanuudessa, ja kunnioittavat ja arvostavat sitä. Tämä tapahtuu vahvuuksia tunnistamalla. Positiivisen kasvatuskumppanuuden vuorovaikutussuhde pohjautuu luotamukselle ja sitoutumiselle kumppanuuteen ja yhteiseen kasvatustehtävään. Kumppanuuden tavoite on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi. Lapsi on yhteistyön keskiössä aktiivisena toimijana, jonka ääni on vahvasti esillä. Vanhempien ja opettajan rooli on tukea ja kannustaa lasta.

Tavoitteeseen päästään tunnistamalla lapsen luonteenvahvuuksia ja kannustamalla lasta tunnistamaan niitä. Luonteenvahvuudet nähdään voimavarana, joihin voidaan tukeutua hankalissa ja stressaavissa tilanteissa. Koulu ja koti auttavat lasta tunnistamaan luonteenvahvuuksiaan ja järjestävät tilanteita, jossa lapsi voi kehittää niitä. Oleellista on, että molemmat osapuolet tietävät millaisia luonteenvahvuuksia lapsella on ja miten niitä kehitetään. Koti ja koulu jakavat vahvuushavaintojaan toisilleen, jotta myös toinen osapuoli voi houkutella niitä esiin lapsen muussa elinympäristössä. Tätä kautta lapsi itse, koti ja koulu saavat kokonaisvaltaisemman kuvan lapsesta ja lapsen parhausalueesta.

Roolit kasvatuskumppanuudessa

Jotta kumppanuuden tavoitteita saavutetaan, täytyy koululla ja kodilla olla riittävästi tietoa kumppanuudesta ja luonteenvahvuuksista. Vanhempien ja opettajan

täytyy tietää mitä luonteenvahvuudet ovat ja miten niitä tunnistetaan. On oleellista, että aikuiset käsittävät luonteenvahvuuksien muuntuvan ja kehittyvän luonteen. Luonteenvahvuudet eivät ole synnynnäisiä ja pysyviä ominaisuuksia, vaan niiden kehittymiseen voi kukin itse vaikuttaa.

Lisäksi vanhempien tulee tietää, miten lapsen vahvuuksia houkutellaan esille ja miten niitä tuetaan. Vahvuuskasvatus ei ole pelkkää kehumista, vaan rakentavan palautteen antamista lapsen myönteisten puolien äärellä sen sijaan, että pyrittäisiin korjaamaan puutteita. Palaute on tärkeää osoittaa sellaisiin tilanteisiin, joissa lapsi käyttää luonteenvahvuutta toiminnassa sen sijaan, että keuhutaisiin suoraan luonteenvahvuutta.

Vahvuuskasvatus vaatii kumppanuuden osapuolten omien vahvuuksien tunnistamista. On tärkeää, että jokainen tunnistaa omat luonteenvahvuutensa ja mitä luonteenvahvuuksia haluaa ja voi kehittää. Itsetuntemusta voi lisätä myös kysymällä niitä lähipiiriltä. Lasten vahvuuksien jakamisen lisäksi kumppanit jakavat toisilleen omia vahvuuksiaan. Tällä tavalla molemmat oppivat tuntemaan toisensa paremmin, toisen vahvuudet voidaan ottaa huomioon yhteistoiminnassa ja ne voidaan ottaa parhaimmalla mahdollisella tavalla käyttöön yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tätä kautta tuntemus itsestä ja toisesta kasvaa, pätevyyden tunne paranee ja sitä kautta hyvinvointi lisääntyy. Aikuisten omalla vahvuusajattelun omaksumisella ja sen mukaan toimimisella on merkitystä, koska aikuisten ajattelu ja toiminta vaikuttavat suoraan siihen, miten lapsi ajattelee ja toimii.

Toimintatavat

Vanhempainillat ovat tilanteita, joissa jaetaan vanhemmille tietoa kasvatuskumppanuudesta, sen edellytyksistä ja sen merkityksestä sekä lapsen hyvinvoinnille että vanhemmalle itselleen ja opettajalle. Lisäksi vanhempainilloissa jaetaan tietoa vahvuusajattelusta, sen edellytyksistä ja merkityksestä. Tämä voi tapahtua esimerkiksi esittelemällä tutkimukseen pohjautuvaa tietoa vanhemmille. Luonnollisesti tämä edellyttää, että koulun henkilökunta on itse perehtynyt aiheisiin ja on valmis sitoutumaan toimimaan positiivisen kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti. Vanhempainillat ovat myös tilanteita, joissa pohdi-

taan, tunnistetaan ja jaetaan tietoa omista ja muiden vahvuuksista. Vanhemmat voivat tunnistaa erilaisten toiminnallisten aktiviteettien kautta omien lapsiensa luonteenvahvuuksia ja jakaa tietoa niistä opettajalle ja muille vanhemmille. Tällä tavalla saadaan tietoa siitä, millaisia lapsia luokalla on. Erilaisten aktiviteettien kautta voidaan houkutella myös vanhemmat tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Näin opitaan tuntemaan, että millaisia ihmisiä vanhempien yhteisössä on, millaisia vahvuuksia on käytettävissä ja mitä voidaan odottaa toisilta. Myös opettajan on hyvä kertoa omista vahvuuksistaan, jotta vanhemmat oppivat tuntemaan opettajan paremmin, tietävät missä hän on hyvä ja miten sen voi tuoda osaksi yhteistoimintaa ja tietävät, mitä odottaa opettajalta.

Vanhempainilta on myös tilaisuus, jossa vanhemmat pääsevät ääneen. Vanhempainilta on helppo tapa tarjota mahdollisuus vanhemmille ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään koskien lasten koulunkäyntiä, kasvatusta, koulukulttuuria, toimintatapoja ja arviointia. Avoin keskusteluilmapiiri on tärkeää. Vanhemmat voivat myös kirjoittaa opettajalle kirjeen, jossa kertovat omasta arvopohjastaan, tärkeiksi kokemistaan asioista ja seikoista, joita kokevat tärkeiksi tuoda esille perheen taustoista. Lisäksi vanhemmat voivat kertoa omasta erityisosaamisestaan ja halukkuudestaan ja mahdollisuudestaan käyttää erityisosaamistaan ja vahvuuksiaan koulun ja luokan hyväksi, kuten pitämällä oppitunnin. Vanhempainilloissa vanhemmat pääsevät myös yhteisönä pohtimaan, miten voisivat hyödyntää yhteisössä ilmeneviä vahvuuksia koulun ja luokan hyväksi esimerkiksi järjestämällä tapahtumia ja talkoita.

Positiivisen kasvatuskumppanuuden tärkeä osa on henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa, jossa paikalla ovat opettajan lisäksi lapsi ja vanhemmat. Lapsi on kasvatuskumppanuudessa aina aktiivinen toimija ja vanhempien ja koulun rooli on tukea häntä. Tapaamisessa keskustellaan tavoitteenasettelusta OPS:n mukaan sekä tavoitteenasettelusta lapsen mukaan. Henkilökohtaisessa tapaamisessa keskustellaan myös kunkin osapuolen vahvuuksista ja annetaan jokaisen antaa palautetta toisilleen siitä, minkä kokee olevan oma ja toisen vahvuus. Näin selkenevät myös odotukset jokaisen roolia kohtaan opettajana, vanhempana ja oppilaana. Tätä kautta lapsi saa yhtenäisyyden kokemuksen kodin ja koulun välillä, vahvan tuen ja kannustuksen kokemuksen sekä turvaa välittäväs-

tä tukiverkostosta. On mahdollista, että keskusteluissa tulee erimielisyyksiä ja konflikteja. Nämä ratkaistaan vahvuudet käyttöönottaen ja niihin tukeutuen.

Viestintä on tärkeä osa kumppanuutta tiedon jakamisen välineenä arkipäivässä. Tärkeää on, että löydetään molemmille sopivat viestimisen väylät ja tunnustetaan niiden tarkoitukset. Palaute on kaikkein yleisin ja arkipäiväisin tiedottamisen väline ja sitä voidaan antaa päivittäin. Tärkeää on pohtia yhdessä sitä, miten se tehdään oikeudenmukaisesti ja vahvuudet huomioon ottavasti. Yleisissä tiedotteissa on tärkeää, että sisältö on selkeää ja laadukasta, se on yksiselitteistä eikä sitä tule liian usein tai liian harvoin. Puhelinta voidaan käyttää myös yhteistoiminnassa kiireellisten asioiden ilmoittamisessa tai syvemmissä keskusteluissa, mutta olisi hyvä, että opettajalla olisi erikseen työpuhelin, johon vanhemmat voivat olla yhteydessä. Kaikissa viestimisen muodoissa tärkeää on, että koulun sisällä on yhtenevät toimintatavat.

Koulun ulkopuoliset tahot otetaan mukaan kantamaan vastuuta lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja oppimisesta. Koulun ulkopuoliset tahot täydentävät vahvuuksillaan ja omalla asiantuntijuudellaan vahvuuspalettia, jonka muodostavat lapsi, vanhemmat ja koulun henkilökunta.

Positiivisen kasvatuskumppanuuden tavoite on tuoda jokainen lapsi ja lapsen ympäröivä yhteisö tietoiseksi lapsen kyvyistä, jotta lapsi saa kaiken mahdollisen tuen kasvaakseen ja kehittyäkseen täyteen potentiaaliinsa.

Ehdotus positiivisesta kasvatuskumppanuudesta on esitetty tiivistettynä Taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Positiivinen kasvatuskumppanuus

Yhteistyön muoto	Toiminta	Merkitys
Vanhempainil-lat	Vanhemmille tietoa kasvatus-kumppanuudesta	Ymmärrystä kasvatus-kumppanuuden hyödyistä, merkityksestä, omasta roolista
	Vanhemmille tietoa vahvuus-ajattelusta	Ymmärrystä vahvuustajattelun hyödyistä itselle ja lapselle, merkityksestä, omasta roolista
	Lapsen, vanhempien ja opetta-jan vahvuuksien tunnistaminen ja jakaminen.	Parempaa ymmärrystä lapsen parhausalueesta ja potentiaa-lista, itsetuntemusta, ymmär-
	Vaikuttaminen	Vanhempien äänen kuulumi-nen, osallisuuden tuntemus, luottamus suhteeseen.
	Vanhempien erityisosaamisen esille tuominen	Tietoa siitä, miten vanhemmille voi tarjota mahdollisuuksia osallistua, vanhempien vah-
Henkilö-kohtaiset ta-paamiset opet-tajan kanssa	Tavoitteenasettelu OPS:n mu-kaan	Tietoa vanhemmalle ja lapselle odotuksista, oppisisällöistä, ar-vioinnista, opiskelutavoista.
	Tavoitteenasettelu lapsen mu-kaan	Lapsen toimijuus vahvistuu, odotukset kodille ja koululle selkiintyy. Tavoitteenasettelu lapsesta lähtöisin
	Omien ja toisten vahvuuksien jakaminen	Ymmärrystä vahvuuspaletista, jonka lapsen, vanhempien ja opettajan vahvuudet muodos-tavat. Lapsen turvaverkko vahvistuu.
Viestintä	Positiivinen ja rakentava pa-laute	Tietoa vanhemmille, itsetun-temusta lapselle, itseluotta-musta lapselle
	Yleiset tiedotteet	Tietoa vanhemmille, selkeää viestintää tärkeistä asioista, ei liikaa infoa.
	Puhelin	Tärkeiden ja kiireellisten asioi-den hoitamiseen. Lisää luotta-musta suhteessa
Koulun ulko-puoliset tahot	Vastuun jakaminen lasten hy-vyvoinnista ja oppimisesta oman asiantuntiuuden avulla	Lasta ympäröivän vastuupale-tin täyttyminen. Turvaverkko laaienee ja vahvistuu.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Vahvuusajatteluun perustuvaa kasvatuskumppanuutta ei ole tiettävästi vielä tutkittu. Vahvuusperustaisesta kasvatuksesta koulussa ja vahvuusperustaisesta vanhemmuudesta on saatu rohkaisevia tutkimustuloksia lasten ja vanhempien hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa tutkia positiivisen kasvatuskumppanuuden vaikutusta kodin ja koulun yhteistoiminnalle. Tutkimusta olisi tärkeää tehdä kaikkien osapuolien näkökulmasta: lapsen, perheen, opettajan ja koulun muun henkilökunnan. Erityisen tärkeää olisi tietää, millaisia muutoksia kasvatuskumppanuuteen pääseminen vaatii opettajan toimintaan ja miten vanhemmat saadaan motivoitua kumppanuuteen tasavertaisina osapuolina.

7. Luotettavuus

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksiä eli sitä miten todellisuus rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa (Marton 1994, 4425). Ihmiset eivät ole aina itsekään tietoisia käsitystensä rajoista (Huusko & Palo-niemi 2006, 166). Tutkimuksen luotettavuutta käsitellessä täytyykin pohtia, että onko toisen ihmisen mahdollista tavoittaa jopa ihmiselle itselle tiedostamattomia käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa on kyse siitä, että tutkija muodostaa oman käsityksensä toisen ihmisen esittämien käsitysten pohjalta. Toisaalta kaikessa laadullisessa tutkimuksessa on kyse tulkintojen tekemisestä. Fenomenografisen tutkimuksen tuloksia arvioidessa on siis vain hyväksyttävä se, että tulokset ovat tutkijan tulkintoja ja sen perusteella muodostamia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitykset ovat myös muuntuvia ja kehittyviä, joten täytyy ottaa huomioon se, että tutkimuksen tulokset perustuvat tutkittavien haastattelujen ja kyselylomakkeen vastaamishetken aikaisiin käsityksiin. Sittemmin käsitykset ovat voineet muuttua.

Aineisto kerättiin tutkimuksessa kyselylomakkeella sekä haastatteluilla. Tutkimukseen osallistuneiden valikoituneisuus on yksi tutkimuksen haasteista. Väis-tämättä tutkimukseen valikoitui sellaisia vanhempia, jotka ovat valmiiksi aktiivi-sia ja kiinnostuneita kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä asioista. Valikoitu-neisuus vaikuttaa siihen, että tässä tutkimuksessa ei välttämättä kuulla sellais-ten vanhempien ääntä, jotka eivät ole aktiivisia yhteistyössä tai eivät koe sitä tärkeäksi. Lisäksi kyselylomake lähetettiin vain suomeksi, joten vastaajiksi vali-koitui vain suomea puhuvia vanhempia, vaikka eri kielitaustoista tulevilla van-hemmilla voisi olla hyvin erilainen käsitys kodin ja koulun yhteistyöstä.

Kyselylomakkeeseen ja haastatteluun aineistonkeruutapoina liittyy tiettyjä luo-tettavuuteen vaikuttavia huomioitavia seikkoja. Ihmiset vastaavat yleensä rehel-lisesti kyselylomakkeisiin, koska niissä säilyy anonymiteetti. Kyselylomakkeet lähetettiin Wilman kautta ja jokainen vastaaja on halunnut vastata lomakkee-seen omalla ajallaan. Kyselylomakkeen rajoitus on kuitenkin se, että vastaukset ovat hyvin ytimekkäitä eikä niiden pohjalta pysty ymmärtämään kovin syvällä

tasolla vastaajan käsitystä ilmiöstä. Sen takia osa kyselylomakkeisiin vastaajista pyydettiin haastatteluun.

Haastattelutilanteet voivat olla hyvin herkkiä, sillä lähtökohta on, että tilanteessa osapuolina ovat kaksi tai useampi toisilleen tuntematonta ihmistä, ja haastattelun tehtävänä on avata henkilökohtaisia asioita haastattelijan ohjaamassa tilanteessa. Haastattelutilanne aineistonkeräyksessä luotiin mahdollisimman miellyttäväksi antamalla haastateltavan päättää haastattelupaikka ja -aika. Lisäksi haastattelutilanteelle oli varattu riittävästi aikaa, ettei tilanteeseen vaikuttanut kiireen tuntu. Luottamusta haastattelijaan ja tilanteeseen lisäsi se, että haastateltaville korostettiin haastatteluun liittyviä tutkimuseettisiä seikkoja, kuten että haastattelun voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa ja henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa tutkimuksen raportoinnissa. Haastattelun tavoitteena oli ymmärtää tutkittavien ajatuksellisia kokonaisuuksia, jota varmistettiin sillä, että kysyttiin tarkentavia kysymyksiä sekä tarkennettiin sanoja ja lauseita, joiden merkityksestä ei ollut varmuutta. Kieli voi olla ymmärrystä edistävä väline, mutta toisaalta ihmiset voivat tarkoittaa ilmaisuilla eri asioita. Haastavaa haastattelussa oli tasapainotella sen välillä, että haastateltavaa saa kertoa riittävän tarkasti omasta käsityksestään ja että keskustelu kulkee tutkimustehtävän kannalta sopivien teemojen mukaisesti.

Olen raportoinut analyysin vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyy seuraamaan päättelyketjuani ja tulkintani muodostumista. Tulosten raportointiin olen lisännyt suoria lainauksia aineistosta, joiden tarkoituksena on tuoda läpinäkyvyyttä prosessille. Lainausten avulla lukija saa mahdollisuuden muodostaa oman tulkinnan aineiston pohjalta ja verrata sitä tämän tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta Häkkinen (1996, 48) kirjoittaa, että suorat lainaukset fenomenografisen tutkimuksen tulosten raportoinnissa vievät tutkimukselta uskottavuutta, sillä käsitykset eivät perustu vain yksittäisiin lauseisiin vaan koko käsitykseen. Pidän kuitenkin selvänä, että fenomenografista tutkimusta luettaessa ymmärretään, että lainaukset ovat vain osa tutkijan tulkintaan johtaneesta kokonaisuudesta. Tutkija on kuitenkin valinnut lainaukset niin, että ne kertovat jotakin oleellista tutkijan tulkinnan syntymisen perusteista. Olen myös perustellut

ja kuvannut kunkin kategorian erityispiirteet ja kriteerit, jotta lukija pystyy näkemään teemojen ja luokittelun perusteet.

Tutkimuksen tulokset kertovat pienen otannan vanhempien käsityksistä kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää, mutta tulos on silti merkityksellinen, sillä se kuvaa osaa kodin ja koulun yhteistyön ilmiöstä. Voi olla, että eri ihmiset eri kouluista ja eri puolilta Suomea kertoisivat erilaisia käsityksiä ilmiöstä, koska käsitykset muodostuvat omien kokemusten ja muiden käsitysten kautta rakentuen. Toisaalta kuitenkin tämän tutkimuksen tulokset vastaavat muita samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten tuloksia osin tai suurelta osin (mm. Blue-Banning ym. 2004 ;Epstein 2018; Hoover-Dempsey ym. 2010). Joku toinen tutkija saattaa saada samasta aineistosta erilaisia tuloksia eli erilaisia kuvauskategorioita. Uskon kuitenkin, että olen perustellut pätevästi omia valintojani kuvauskategorioita tehdessäni. Toisen tutkijan erilaiset luokittelut saattaisivat johtua erilaisesta tulkinnasta vastaajien ajatuksellisista kokonaisuuksista, mutta toisaalta toinen tutkija ei voi tuntea aineistoa yhtä perusteellisesti kuin tutkija, joka on ollut läsnä haastatteluissa.

Fenomenografia on osin aineistolähtöinen tutkimussuuntaus, mikä tarkoittaa sitä, ettei tutkimuksen suunnittelu ja toteutus perustu valmiisiin teoreettisiin malleihin tai viitekehykseen, vaan aineiston analyysi ja tulokset muovautuvat aineistosta lähtöisin. Tutkijan tutkimusintressiä kuitenkin ohjaa jonkinlainen kiinnostus ja perehtyneisyys aiheeseen. Olen Johdanto-kappaleessa kertonut omista lähtökohdistani tutkimukselle. Koen, että ennakkotietoni- ja kokemukseni ovat vaikuttaneet aiheen ja haastatteluteemojen valintaan, mutta olen pyrkinyt siihen, että olen tulkinnut aineistoa siitä itsestä käsin jättäen aiemman tietämyksen niin paljon taustalle kuin on mahdollista.

Käytännön sovellus positiivisesta kasvatuskumppanuudesta pohjautuu tutkimuksen empiirisen osion tuloksiin ja erilaisiin teoreettisiin malleihin. Se ei siis sellaisenaan ole luotettava toimintamalli ennen kuin sitä on tutkittu tarkemmin. Sen taustalla tulisi olla vahvempi ja laajempi selvitys siitä, millaista kodin ja koulun yhteistyö on ja millaisia kehityskohteita siinä on. Vahvuusperustaisuuden

voisi ajatella aiempaan tutkimukseen perustuen kuitenkin olevan sopiva elementti kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa.

Lähteet

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497.
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education, 42*(3), 250–283.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review, 26*(1), 39–62.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children, 70*(2), 167–184.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness* (3rd ed.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513–531.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership, 60*(6), 40–45.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied developmental science, 6*(1), 42–57.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. *Handbook of Family Partnerships, 61–79*.
- Cowan, R. J., Swearer Napolitano, S. M., & Sheridan, S. M. (2004). Home-school collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications, 18*.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653.

- Dunsmuir, S; Frederickson, N; Lang, J; (2004) Building home-school trust. *Educational and Child Psychology*, 21(4), 110–128.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. *Social intervention: Potential and constraints*, 121–136.
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. Teoksessa M.C. Alkin, M. Linden, J. Noel, & K. Ray (toim.), *Encyclopedia of educational research: Volume 4, SCAL to YEAR* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450–470.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99–123.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465–488.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. *Annual Synthesis*, 2002.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105–130.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M., & Ice C. (2010). Motivation and Commitment to Family-School Partnerships. Teoksessa Christenson, S., & Reschly A. (toim.) *Handbook of School-family Partnerships*. New York: Routledge, 2010.

- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006): 2.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T. C., & Waters, L. E. (2017). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies*, 1–20.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of educational psychology*, 92(1), 23.
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent—school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240–251.
- Lapsiasiavaltuutettu (2018). *Lapsiasiavaltuutetun kertomus eduskunnalle 2018*. Viitattu 1.5.2018
http://lapsiasia.fi/wpcontent/uploads/2018/02/LA_eduskuntakertomus_2018_nettiluettu_SU.pdf
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Liontos, L. B. (1992). *At-Risk Families & Schools: Becoming Partners*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*, vol. 8 (toinen painos, ss. 4424–4429).
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeal, R. B. (2015). Parent involvement and student performance: the influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(2), 153–167.
- McWayne, C., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363–377.

- Meidel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Paloniemi, S. (2004). *Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä*. Jyväskylän yliopisto.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.4.2018
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sheely-Moore, A., & Bratton, S. (2010). A strengths-based parenting intervention with low-income African American families. *Professional School Counseling*, 13(3), 175–183.
- Suomen Vanhempainliitto. (2015). Vanhempien barometri 2015. Viitattu 1.5.2018
<http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2775BAROMETRI2015NETTIIN.pdf>
- Theodorou, E. (2008). Just How Involved Is "Involved"? Re-Thinking Parental Involvement through Exploring Teachers' Perceptions of Immigrant Families' School Involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), pp. 253–269.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child Development*, 85(2), 610–625.
- Waters, L. (2015). The Relationship between Strength-Based Parenting with Children's Stress Levels and Strength-Based Coping Approaches. *Psychology*, 06(06), 689–699.
- Waters, L. (2017). *The Strength Switch: How The New Science of Strength-Based Parenting Can Help Your Child and Your Teen to Flourish*. Penguin.

- Waters, L., & Sun, J. (2016). Can a Brief Strength-Based Parenting Intervention Boost Self-Efficacy and Positive Emotions in Parents?. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1(1-3), 41–56.
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73–99.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, J. (2000). Arviointi ja kehityskeskustelu. *Koko kuva oppijasta*.

Liitteet

Liite 1 Sähköinen kyselylomake

Kyselylomakkeella kerätään aineistoa Helsingin yliopistossa tehtävään tutkimukseen vanhempien tarpeista ja toiveista kodin ja koulun yhteistyölle. Vastaamiseen menee noin 10 minuuttia. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuksen osallistuneiden henkilöllisyyksiä ei pysty tunnistamaan tutkimuksesta.

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä

Millaisista kodin ja koulun välisen yhteistyön muodoista sinulla on kokemusta?

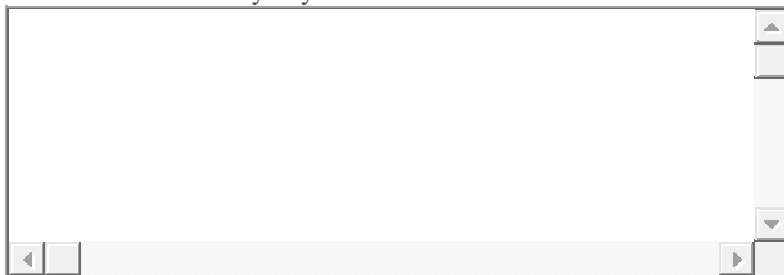
- ☐ Vanhempainillat
- ☐ Henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa
- ☐ Oppilashuoltoryhmä (moniammattillinen yksilön kehitystä tukeva ryhmä)
- ☐ Kirjalliset tiedotteet (Wilma, reissuvihko ym.)
- ☐ Puhelut
- ☐ Jokin muu

VANHEMPAINILLAT: Mitä vanhempainilloissa on tehty? Millaisia asioita on nostettu esille? Jos et ole osallistunut vanhempainiltaan, minkä takia?

HENKILÖKOHTAISET TAPAAMISET OPETTAJAN KANSSA: Millaisista asioista olette keskustelleet? Keitä on ollut paikalla?

OPPILASHUOLTORYHMÄ: Millaisista asioista olette keskustelleet? Keitä on ollut paikalla?

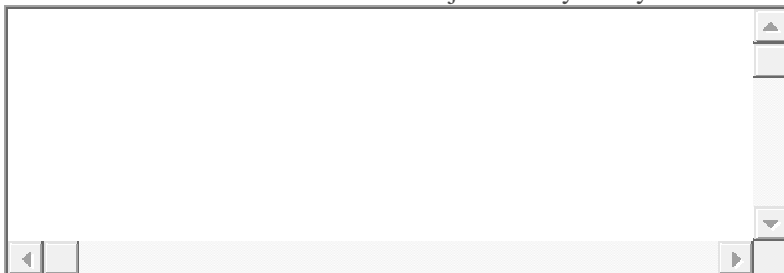
KIRJALLISET TIEDOTTEET: Mitä kirjallisia tiedotusvälineitä on käytetty? Mihin tarkoituksiin tiedotusvälinettä on käytetty?



PUHELUT: Millaisissa tilanteissa olet soittanut tai sinulle on soitettu?

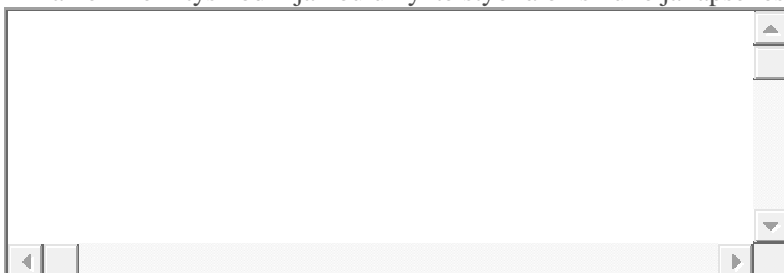


Onko sinulla kokemuksia muista kodin ja koulun yhteistyön muodoista? Mistä?

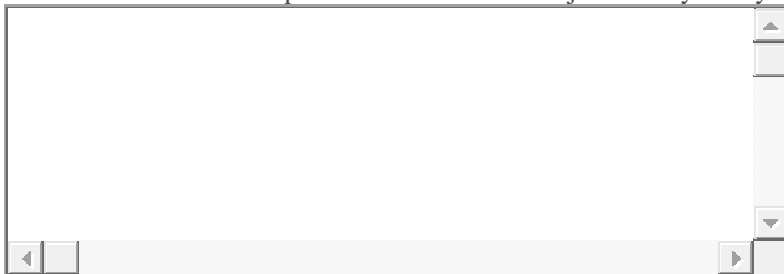


Ajatuksia kodin ja koulun yhteistyöstä


Millainen merkitys kodin ja koulun yhteistyöllä on sinulle ja lapsellesi? Miksi?



Millaista olisi mielestäsi paras mahdollinen kodin ja koulun yhteistyö?



Millainen kodin ja koulun yhteistyö ei olisi mielestäsi toimivaa?



Tulevaisuuden tarpeet

Millaisia taitoja koet, että lapsesi tulisi oppia koulussa? Entä millaisia taitoja uskot hänen tarvitsevan tulevaisuudessa?

[illegible]

Millaisia vahvuuksia olet huomannut lapsessasi? Oletko saanut koulusta palautetta lapsesi vahvuuksista?

Perustiedot

Huoltaja

Valitse sopivin vaihtoehto

- | | |
|--------------------------------|-------|
| <input type="radio"/> Vanhempi | Mikä? |
| <input type="radio"/> Muu | |

Kaupunki

Valitse kaupunki

- Espoo
- Hyvinkää

Lapset

Onko sinulla muita lapsia?

- ☐ Ei Minkä ikäisiä?
- ☐ Kyllä

Saako sinua pyytää haastatteluun tutkimuksen seuraavassa vaiheessa?

☒ Ei Sähköposti, jos vastasit kyllä
☐ Kyllä

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen!